

Trabajo Fin de Grado

MOTIVACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE SEXTO DE PRIMARIA HACIA LA CARRERA DE LARGA DURACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Autor

Omar Serrano Jaca

Directora

Dr. Dña. Sandra Vázquez Toledo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015

Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación	6
3. Objetivos.....	7
4. Fundamentación teórica.....	8
4.1. Concepto de Motivación.....	8
4.2. Tipos de motivación.....	10
4.3 Diferencias de motivación según el género.....	12
4.4. Relación entre motivación y aprendizaje.....	12
4.5. Orientaciones de metas en E. F.....	14
4.6. Perfil Autodeterminado.....	15
4.7. Carrera de Larga Duración.....	16
4.8. Teoría de Atribución Causal de Weiner.....	19
5. Metodología.....	24
5.1. Muestra.....	28
5.2. Instrumentos de evaluación.....	28
5.2. Procedimiento para la recolección de datos.....	29
6. Resultados.....	33
6.1. Encuesta inicial	33
6.2. Pretest.....	36
6.3. Postest.....	42
7. Discusión y conclusiones.....	48
8. Ética de investigación	56
9. Reflexiones finales.....	57
10. Referencias bibliográficas.....	58
11. Anexos	60
Anexo1.....	60
Anexo 2:.....	62
Anexo 3:.....	66
Anexo 4:.....	66

Anexo 5:.....	67
Anexo 6:.....	67
Anexo 7:.....	68
Anexo 8:.....	70
Anexo 9:.....	71
Anexo 10:.....	73

Motivación de alumnos y alumnas de Sexto de primaria hacia la CLD en E.F

Elaborado por Omar Serrano Jaca.

Dirigido por Dr. Dña. Sandra Vázquez Toledo.

Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo diseccionar las atribuciones causales que realizan los alumnos de sexto de primaria ante el cumplimiento o incumplimiento de un objetivo. Así como, aumentar la motivación de los alumnos y alumnas hacia la carrera del larga duración (CLD).

Primero, se realiza una encuesta inicial para conocer la opinión de los alumnos. Una vez, elegida la CLD como unidad a trabajar, se entrega un pretest para observar las valoraciones de los alumnos hacia la unidad y las atribuciones causales. Tras este pretest se realizan unas intervenciones para intentar mejorar la motivación de los alumnos hacia la actividad. Por último, se pasa a los alumnos un postest.

Los resultados son que los alumnos valoran, en general, más negativamente que las alumnas la CLD. También se observa como alumnos y alumnas coinciden en la opinión de la mayoría de ítems del pretest y postest. Y en las atribuciones causales ambos asocian el éxito al esfuerzo y el fracaso al esfuerzo o la suerte.

Por lo tanto, se cumplen los objetivos del trabajo, ambos géneros mejoran la motivación hacia la CLD y las atribuciones causales ante un éxito o un fracaso.

Palabras clave

Educación física, carrera de larga duración, motivación, atribuciones causales, género

1. INTRODUCCIÓN.

Este trabajo presenta un estudio sobre las diferencias de motivación entre los alumnos y alumnas de sexto de primaria, hacia el área de Educación Física. Para conocer estas motivaciones se ha realizado el estudio en el CEIP "Campo de Borja" en la localidad de Borja, en la provincia de Zaragoza. Se ha efectuado el estudio en el curso de sexto de primaria, donde el colegio tiene dos vías. Así mismo, se busca conocer las posibles diferencias de género que puedan existir en las atribuciones causales hacia el área y la unidad de carrera de larga duración.

Para comenzar, se va a profundizar en el constructo motivación y posteriormente se concretará ésta en el área de educación física y particularmente en la unidad didáctica de carrera de larga duración. También, se va a conocer las diferentes teorías relacionadas con los procesos de motivación y concretamente la teoría de atribución causal de Weiner. Proporcionando un marco teórico exhaustivo.

El fin del este trabajo es mejorar la valoración de los alumnos y alumnas hacia la carrera de larga duración. Se va a intentar llevar a cabo este cambio con intervenciones propuestas previamente y realizadas por los alumnos. Otro objetivo del trabajo es intentar conocer las atribuciones causales que los alumnos y alumnas se hacen en la consecución de éxitos y fracasos.

La forma de realizar el estudio es, en primer lugar, repartir a los alumnos un cuestionario para conocer sus gustos y preferencias sobre la asignatura de educación física. También se les pide que evalúen las unidades didácticas que realizan durante el curso académico. Así, se puede conocer cuáles son las que más les gustan y cuáles son las que menos. Una de las unidades didácticas que recibió una nota más baja fue la carrera de larga duración, que está incluida dentro del dominio de atletismo. De esta manera, tras hablar con el profesor de Educación Física se decidió intervenir en esta unidad didáctica, para conocer las diferencias de motivación entre alumnos y alumnas, e intentar mejorar su valoración hacia la unidad, con la realización de actividades diferentes y más motivantes para ellos y ellas.

Primero se les paso un pretest, para conocer sus gustos en las diferentes partes y opciones que tiene la carrera de larga duración. Tras esto se procede a la realización de nuevas intervenciones, diferentes a las que ellos habían hecho hasta el momento, con el objetivo de intentar revertir esta poca disposición por parte de los alumnos hacia la carrera de larga duración.

Una vez concluidas las actividades, se les paso a los alumnos un postest, idéntico al primero para poder valorar si había habido un cambio en ellos hacia este tipo de carrera y hacia las atribuciones causales para el cumplimiento o incumplimiento de un objetivo.

2. JUSTIFICACIÓN

En este trabajo se busca conocer las diferencias de motivación entre alumnos y alumnas con relación a la Educación Física. Para ello es necesario saber cuáles son los gustos y preferencias de los alumnos hacia las diferentes unidades didácticas que realizan a lo largo de los cursos de primaria. Se les hizo a través de una encuesta.

La idea de indagar en ello surge a partir de las prácticas que realice en el CEIP "Pío XII" en la ciudad de Huesca. Ya había percibido que existía una menor motivación hacia la carrera de larga duración (CLD) que ante otras unidades del área de educación física. Es muy interesante intentar revertir esta situación con diferentes actividades, que pudieran ser más motivadoras para los alumnos y alumnas. Algo que, luego he podido constatar tras el estudio.

Además esta percepción fue reforzada por el profesor de educación física del colegio "Campo de Borja". Me transmitió el poco interés y entusiasmo que tenían algunos alumnos y sobre todo alumnas ante la carrera de larga duración. Como ya se ha constatado en otros centros.

Esta vez se refería al por qué a nuestros estudiantes no les gustaba correr. Habíamos observado que pocos de los aprendices de nuestras clases estaban realmente interesados en correr. Otros muchos no se oponían a estas prácticas, pero esperaban a que nos diéramos la vuelta para comenzar a andar y no volver a correr hasta que no les volviéramos a mirar; otros se paraban directamente diciendo "vaya aburrimiento"; los

menos se nos oponían frontalmente a estas prácticas llegando a fingir lesiones o enfermedades para no correr. Para muchos, el tener que correr era un suplicio que rechazaban...(Barba Martín et al. (2007)

Por esto mismo, un problema que tenemos en nuestras aulas en un gran número de niños y niñas es la obesidad infantil. Se estuvo de acuerdo con el docente, en la importancia de la carrera de larga duración como un contenido que previene la obesidad infantil, puesto que es una actividad aeróbica que exige un gran consumo de energía por parte del practicante.

Hoy en día, hay un gran incremento de personas que salen a correr habitualmente tanto como aficionado, como con fines competitivos entre las personas adultas.

En esta clase había un gran número de padres, madres, tíos y otros familiares de los alumnos que practicaban este deporte habitualmente. Con lo que fue interesante que los alumnos fueran conscientes de lo que les supone a las personas más cercanas practicar deporte, se quiso que esto les ayudará a disfrutar y aprender de la práctica de salir a correr habitualmente, tanto ahora como en su etapa adulta.

Todo esto sin olvidar que el principal objetivo de la Educación Física es que los alumnos y alumnas desarrollen actitudes que promuevan la realización autónoma de actividad física, de manera satisfactoria y prolongada a lo largo de la vida del alumno.

En definitiva, lo que se pretende es que los alumnos no vean en el simple hecho de correr una actividad banal como la de dar vueltas a un patio sin ningún otro fin. Se han buscado nuevas formulas para hacer la carrera de larga duración de una manera más atrayente. Para ello, unimos este tipo de carrera con un domino que sí les gusta a los chicos, como es la orientación. Además, para que se notará un cambio más allá, no lo hicimos en el colegio, sino que salimos fuera. En entornos que algunos alumnos no conocían, más abiertos e interesantes.

3. OBJETIVOS.

Los objetivos fundamentales, que se buscan cumplir con este trabajo son los siguiente:

- Indagar sobre los gustos y preferencias de los alumnos de Primaria en el área de Educación Física dentro de las unidades didácticas trabajadas en el CEIP "Campo de Borja".
- Evaluar la motivación en cuestión de género antes y después de una intervención.
- Analizar las diferencias de atribución causal en cuestión de género antes y después de una intervención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

La motivación es un constructo complejo que necesita ser abordado desde diferentes perspectivas y con exhaustividad. Para profundizar en el mismo, en primer lugar se presentan los diferentes tipos de motivaciones que existen y como varía en relación con el género. En segundo lugar, las diferentes teorías relacionadas con la motivación en educación física y en la unidad didáctica que se va a realizar. En tercer lugar, se concreta, a la motivación en la Educación Física y específicamente en la CLD (Carrera de Larga Duración). Por último, se estudia la teoría de atribuciones causales de Weiner. Y las diferentes atribuciones causales que los alumnos y alumnas se atribuyen con en el cumplimiento o incumplimiento de objetivos.

4.1. Concepto de Motivación.

Se parte de la definición de motivación realizada por García y Doménech (2002, p.24):

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos. Además, como afirma Núñez (1996) la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías

elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993a; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Siguiendo con esta idea, Bueno (1993, p.12). "Proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente, y que concuerdan con ciertas limitaciones internas...".

Núñez (2009, p. 43) realiza otra definición clásica de motivación:

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese *conjunto de procesos* que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta.

4.2. Tipos de motivación.

El siguiente paso sirve para ver los diferentes tipos de motivación que existen. Para ello se parte de la Teoría de la Autodeterminación. Que como expone Gómez et al (2011, p.185)

Esta teoría establece que la motivación es un continuo, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Ésta última se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y, por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión. (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000) Diversos estudios han demostrado que la falta de motivación puede dar lugar a efectos negativos como la depresión, apatía, incompetencia, aburrimiento (Ntoumanis, 2001), infelicidad (Standage, Duda y Ntoumanis, 2005) y abandono deportivo (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

Esta desmotivación es la que tienen muchos de los alumnos al comienzo de la práctica de la carrera de larga duración.

Así mismo los componentes o dimensiones básicas de la motivación académica. Núñez (2009, p. 43):

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica

a) El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el *componente motivacional de valor*, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.

b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada *componente de expectativa*, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

c) La *dimensión afectiva y emocional* que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye

otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

El autor concluye:

Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales mencionados, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo). Además, la implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes, requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de autoeficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que nos provoca abordarla. Veamos estos tres componentes algo más detenidamente.

Esto sucede demasiadas veces en educación física y como profesores se debe estar atentos para que estas situaciones no se den.

Polaino-Lorente (2011, p,13) presenta dos tipos de motivación.

1. Las motivaciones extrínsecas, son aquellas en las que el contenido del bien que pone en marcha a la persona suele ser materializable, contabilizable y consumible.

El núcleo de las motivaciones extrínsecas está constituido por bienes materiales que pueden intercambiarse (el dinero, las propiedades, las cosas consumibles, los viajes de ocio, etc.). Este tipo de motivación está ahora en alza, por ser conforme con el materialismo de la actual sociedad. Con la llegada de la crisis, es comprensible que esta motivación se haya disparado todavía más, por cuanto sin su logro la vida personal y familiar parece que no sean sostenibles. Pero esta motivación no debería ser la primera, y luego veremos por qué.

2. Las motivaciones intrínsecas son aquellas que están fundamentadas en valores, en bienes cuyo recipiendario inmediato es la misma persona que acomete esa actividad. Este valor, que es inmaterial, reobra sobre la persona que así se comporta.

El bien que aporta no es intercambiable, ni tiene precio, ni está en el mercado y, sin embargo, le hace crecer.

4.3 Diferencias de motivación según el género.

Ahora vamos a ver las diferencias de motivación según el sexo. Pero antes vamos a ver como dice Sicilia (2002, p 584):

La explicación de las diferencias entre chicos y chicas en función del sexo pronto se verían complementadas por las diferencias en las expectativas sociales que se espera de cada uno de los comportamientos. Por tanto, el sexo como factor biológico del sujeto, no se encuentra exento de un proceso de construcción social y cultural, por el que se han ido atribuyendo a cada sexo rasgos y características construidas y compartidas por cada grupo o sociedad. De esta forma, mientras el sexo sólo hace referencia a la diferenciación biológica del hombre y mujer, el género comprende, diferencias sociales y culturales, dando sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad.

Se va a ver líneas de investigación que ya han estudiado las diferencias de motivación entre alumnos y alumnas. Inglés (2012, p.62)

Concretamente, el estudio de Delgado et al. (2010) reveló que las chicas presentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los chicos, mientras que los chicos obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas de refuerzo social. Además, la orientación hacia metas de aprendizaje y de logro aumentó a través de los cursos académicos, mientras que la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuyó con el paso de los años.

4.4. Relación entre motivación y aprendizaje.

Se ve en el trabajo de Núñez (2009, p.41) la relación entre motivación y aprendizaje:

Durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo; sin embargo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Si bien el *querer* puede orientarnos hacia la búsqueda de los procedimientos más favorables a nuestros propósitos; la falta de conocimiento sobre formas de proceder, sobre el cuándo y cómo, puede conducirnos a la apatía y al abandono.

El trabajo en esta línea de interacción cognición motivación ha sufrido cambios sustanciales en consonancia con el modo de concebir el aprendizaje a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa. De hecho, y a pesar de que la reflexión no es reciente, que ya Aristóteles sostenía que *la inteligencia no era sólo conocimiento sino también la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica*, no ha sido hasta las últimas décadas cuando comenzamos a observar la cognición de un modo nuevo. No es tan importante desvelar la capacidad que uno *posee* como la forma en que *utiliza* esa capacidad: *la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica*.

Observar la inteligencia de este modo nuevo, como un conjunto de estrategias que se ponen en marcha para resolver una dificultad, refleja una visión muy diferente del *poder*, de la capacidad del individuo, porque enlaza necesariamente con el querer. Son estos aspectos motivacionales y disposicionales los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de nuestra "*capacidad*".

Al mismo tiempo, esta innovadora interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional pone de relieve la importancia de determinados mecanismos que nos permiten ejercer un control consciente y deliberado sobre nuestra propia actividad -mecanismos metacognitivos-. De esta forma, entran en juego referencias inevitables tanto a los motivos personales, las intenciones y las metas individuales como a los posibles recursos y procedimientos cognitivos a desarrollar ante una determinada tarea de aprendizaje.

Aunque algunas de las cuestiones comentadas forman parte de las más recientes formulaciones sobre el aprendizaje escolar y los factores que influyen en el mismo, debemos reconocer que ya hace bastantes años, D. P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo. El autor indicaba que una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, y la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, serían las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo. La primera de estas condiciones está directamente vinculada al *querer*, mientras que las otras dos se refieren al *poder*.

Así que, con los riesgos conocidos que toda simplificación conlleva, podemos sostener que el rendimiento alcanzado por un individuo estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades ámbito cognitivo como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación". Todo ello sin perder de vista

la estrecha interdependencia entre ambos aspectos: una persona con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales son realmente exigüos. De la misma forma, aún con la más vasta motivación, la carencia de capacidades y conocimientos relevantes hará imposible que se logre el éxito.

4.5. Orientaciones de metas en E. F.

Para ello se va a conocer, las diferentes orientaciones de metas que se dan en educación física, para posteriormente saber qué tipo de orientación se va a dar a los alumnos. Moreno Murcia (2010, p .1):

Fox, Gordas, Biddle, Duda, y Armstrong (1994) estudiaron las orientaciones de meta y sus consecuencias, determinando que los individuos con alta orientación a la tarea y al ego, así como aquellos con alta orientación a la tarea y baja al ego mostraban altos niveles de patrones motivacionales adaptativos (trabajo duro, interés intrínseco, diversión y alta persistencia en la práctica), a diferencia de aquellos individuos con baja orientación a la tarea. Resultados que han coincidido con los encontrados por Dorobantu y Biddle (1997), Gordas, Biddle, y Fox (1994), Roberts, Treasure, y Kavussanu (1996) y Standage y Treasure (2002).

En la unidad didáctica que se va a realizar intentaremos siempre realizar una alta orientación de meta a la tarea, y una menor a la orientación del ego.

Moreno Murcia (2010, p.1) continua explicando la teoría de metas de logro:

De igual forma, autores como Matsumoto y Takenaka (2004), McNeill y Wang (2005) y Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), en contextos deportivos, y Ntoumanis (2002) y Wang y Biddle (2001), en contextos educativos, utilizando la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los individuos con perfiles motivacionales autodeterminados se relacionan con aprendizajes cooperativos (clima motivacional que implica a la tarea) así como con consecuencias motivacionales positivas (interés, esfuerzo, diversión, satisfacción y alta participación). En esta línea, Moreno, Llamas y Ruiz (2007), han abordado el estudio de los perfiles motivacionales en entornos de educación física, determinando la existencia de tres perfiles motivacionales: perfil autodeterminado (caracterizado por una alta motivación

autodeterminada), perfil no autodeterminado (con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca) y perfil de motivación intermedia (con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación). A su vez, los alumnos del perfil autodeterminado eran los que más importancia concedían a la educación física.

Se busca que los alumnos tengan un perfil autodeterminado para que tengan una motivación positiva a la hora de afrontar la actividad, y realice aprendizajes cooperativos.

4.6. Perfil Autodeterminado.

Para conseguir un perfil autodeterminado, es importante el autoconcepto que tengan los propios alumnos tal y como indica Nuñez et al (1998):

Si asumimos que el autoconcepto designa el conjunto percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Desde una perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

El autoconcepto está formado tanto por autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen), como por la valoración de las mismas (vertiente valorativa o autoestima), estando por tanto constituido por la interacción entre la autoimagen y la autoestima.

Otro de los elementos importantes del autoconcepto, que también aparece reflejado en las definiciones comentadas, hace referencia a la influencia que ejercen sobre él los “otros significativos”. En realidad, una de las fuentes que proporcionan al individuo información autorreferente que le permitirá realizar inferencias acerca de sí mismo es el feedback de los “otros significativos”, fuente de carácter social que incluye tanto a los padres, como a profesores e iguales. También, ambas definiciones coinciden en subrayar la naturaleza subjetiva (creencias) del autoconcepto, su carácter dinámico y su organización interna

4.7. Carrera de Larga Duración.

Ahora se va concretar en la carrera de larga duración. Vamos a ver, como se ha realizado históricamente la carrera de larga duración Barba (2007, p.1):

La carrera siempre ha estado presente en las sesiones de Educación Física, tanto en fases de calentamiento o como contenido específico a trabajar. No obstante su presencia en nuestra área ha tenido mucho que ver con la perspectiva técnica de la Educación Física. Es decir, el entendimiento de la educación como un modelo industrial en el que la labor docente queda reducida a aplicar unas técnicas que han de hacer una educación física eficiente y cuantificable en términos de rendimiento físico y, en bastantes ocasiones, con un marcado carácter militar.

Dentro de este tipo de instrucción, la carrera ha sido utilizada como una manera de medir marcas y rendimientos, en especial la resistencia aeróbica. El alumnado corría una distancia previamente determinada y sobre la que el maestro tenía unas escalas para determinar la nota que se asociaba a esa marca. El tiempo que tardaban en recorrer esa determinada distancia se anotaba y se comparaba con las tablas estadísticas, de modo que se obtenía una nota en función del rendimiento obtenido. Pero... ¿Donde quedaba el aprendizaje? ¿Cuándo se enseñaba como mejorar la carrera y su rendimiento en ella? ¿Formamos atletas o personas? Utilizamos el término de "*instrucción*", diferenciándolo del de "*enseñanza*", porque cuando se trabaja la carrera de larga duración desde un enfoque de racionalidad técnica no se enseña nada al alumnado, simplemente se realiza y se mide el resultado final...

Vamos a ver practicas negativas en el ámbito escolar y deportivo en la práctica de la carrera de larga duración. Pérez-Brunicardi (2014, p.75)

Sus peores enemigos son:

- Los castigos en forma de carrera: dar vueltas al campo, por ejemplo. Algo que se ve con toda naturalidad y que supone para muchos la primera impronta negativa de la carrera en la infancia: esfuerzo fatigoso, impuesto por castigo y que priva del juego.
- La carrera continua en calentamientos no significativos, incomprensibles, aburridos, que en raras ocasiones los jóvenes entienden, impacientes en su deseo por comenzar a jugar.

- Los test de condición física, verdaderas torturas para los que no alcanzaban los mínimos y un elemento de presión cuando se empleaban como medio de calificación en la escuela o de selección en el deporte de competición.

- La presión de los adultos, entrenadores y familiares, para que el niño o la niña corran deprisa, adelanten, ganen. No se conforman: “hay que darlo todo”, “podrías haberlo hecho mejor”, “¿cómo te ha ganado ese niño?”... palabras envenenadas (Fernández-Balboa, 2004) que oímos con cierta frecuencia en torno a la línea de llegada.

Esta forma de entender la carrera de larga duración debe cambiar, porque se orienta la actividad hacia el ego y no hacia la tarea, lo cual crea alumnos sin perfil autodeterminado, qué es lo que se busca.

Como ya se ha dicho en la justificación, cada día hay más adultos que están saliendo a correr y participando en carreras populares o de competición. Está es una situación contradictoria como afirma Barba (2010, p.1):

Pese al análisis hecho de la realidad del aula, se nos presentaba otra situación contradictoria: el aumento de las carreras populares y el incremento de corredores de edad adulta que deciden calzarse unas zapatillas deportivas, entrenar sistemáticamente y participar en pruebas de larga distancia. De ahí nos surgió la duda sobre que estábamos haciendo en el aula. ¿Por qué alguien con sentimientos negativos de niños, de adulto decide correr un maratón? ¿Quizás nos dedicamos a medir la carrera y no a enseñar a correr? ¿Podrán nuestros aprendices disfrutar de la carrera y/o de los esfuerzos de larga duración? Creemos que si podemos influir en la manera en que los niños y niñas vivan y entiendan este tipo de trabajo: como una especialidad deportiva, como una forma de disfrutar del ocio, como una forma de mejorar la salud, etc. La carrera a pié admite todas esas posibilidades que, en muchos casos, no son incompatibles entre si, sino que más bien depende de la persona y sus motivaciones y circunstancias concretas, que van variando a lo largo de la vida.

A continuación se va a incidir en los hábitos de vida saludable que conlleva la carrera de larga duración. Pérez- Brunicardi (2014, p.76):

La promoción de la salud hay que desarrollarla de manera experiencial, más allá del libro de texto o de las recomendaciones teóricas. Tampoco puede darse por sentada la idea de que el deporte educa para la salud por sí mismo. Es necesario que la CLD

comience a formar parte de su vida desde el principio, con un enfoque orientado a la salud, además del deportivo o el lúdico. Esto es importante en aquellos niños, niñas y, especialmente, adolescentes que no se sienten motivados por la práctica deportiva. No encajan en sus exigencias, en sus clasificaciones, en la permanente necesidad de demostrar ser mejor. Los bien cualificados físicamente, cuya competencia percibida es positiva, tienen más fácil encontrar la motivación. Por tanto, aprender a quererse y a cuidarse, buscando unos hábitos de vida activos y saludables, pueden ser uno de los mejores anclajes para la adherencia a la práctica de la carrera durante toda la vida, donde correr más rápido no es tan importante como hacerlo durante más tiempo, tanto por la distancia recorrida como por los años vividos

Ibíd. (2014, p.76), apunta también en relación a la socialización lo siguiente:

La motivación por la práctica de ejercicio físico es muy compleja y diversa, explicándose desde muy diferentes enfoques (Roberts et al, 1981; Roberts y Treasure, 2003, 2012). Sin embargo, sobre la necesidad del niño y del adolescente por relacionarse con sus compañeros y amigos no hay ninguna duda. Generar un ambiente positivo y confortable se convierte en una prioridad para lograr la adherencia a la práctica de la CLD. La rivalidad y la competitividad no suelen ayudar a la creación de este ambiente entre compañeros, al menos no entre todos ellos, desechando a los que no cumplan las exigencias. Sin embargo, ambientes de cooperación y compañerismo, dejando las marcas en un segundo plano, ayudan a que todos se encuentren incluidos y relajados para ir buscando sus propios retos personales.

El mismo autor, nos diferencia entre la carrera de larga duración y el atletismo. Ibíd. (2014, p.76).

La CLD puede verse como un deporte de rendimiento o como un modo de lograr una vida activa y saludable. Generalmente, la carrera se enfoca desde el primer enfoque, asociada generalmente al atletismo. No parece frecuente ver niños corriendo por el simple hecho de estar en forma o sentirse saludables, ¿no? Es más normal que lo hagan en el contexto de grupos de entrenamiento deportivo o en clases de educación física escolar. Como hemos comentado, el niño corre de manera espontánea cuando está jugando. Sólo a través de una actividad dirigida, como el entrenamiento o la educación física, correrá por otros fines. Sin embargo, si desde pequeño sólo le enseñan a correr por deporte, la utilidad de la carrera para la salud sólo la descubrirá cuando sea adulto y sus metas sean

otras. En ese momento, el adulto redescubre la carrera. ¿Cuántas personas conocemos que, sin haber practicado deporte nunca, encuentran un modo de vida en las carreras populares o en el “running”? No es necesario que el niño tarde tanto en descubrirlo. La promoción de la salud hay que desarrollarla de manera experiencial, más allá del libro de texto o de las recomendaciones teóricas. Tampoco puede darse por sentada la idea de que el deporte educa para la salud por sí mismo. Es necesario que la CLD comience a formar parte de su vida desde el principio, con un enfoque orientado a la salud, además del deportivo o el lúdico. Esto es importante en aquellos niños, niñas y, especialmente, adolescentes que no se sienten motivados por la práctica deportiva. No encajan en sus exigencias, en sus clasificaciones, en la permanente necesidad de demostrar ser mejor. Los bien cualificados físicamente, cuya competencia percibida es positiva, tienen más fácil encontrar la motivación. Por tanto, aprender a quererse y a cuidarse, buscando unos hábitos de vida activos y saludables, pueden ser uno de los mejores anclajes para la adherencia a la práctica de la carrera durante toda la vida, donde correr más rápido no es tan importante como hacerlo durante más tiempo, tanto por la distancia recorrida como por los años vividos.

4.8. Teoría de Atribución Causal de Weiner.

Ahora se va a conocer la teoría de atribución causal de Weiner. Navas (2008, p.78):

La teoría atribucional de la motivación de Weiner (1986, 1992, 1995) se nutre de los planteamientos de Heider (1958), de Rotter (1954) y de McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) y ha ido reformulándose a lo largo del tiempo (Weiner, Frieze, Kukla, Rest y Rosebaum, 1971; Weiner 1972; Weiner, Russell y Lerman, 1979) hasta llegar a considerarse en la actualidad *«uno de los más sofisticados y relevantes modelos para la explicación de la motivación de los estudiantes en el contexto del aula»* (Pintrich y Schunk, 2006, p. 135).

En síntesis, en los contextos de logro, el modelo se inicia con un resultado que, según sea interpretado por el sujeto como éxito o fracaso, produce un sentimiento (positivo o negativo). No todos los resultados dan comienzo a la secuencia causal. Sólo cuando «el resultado es negativo, inesperado y/o importante, es iniciada una búsqueda causal para determinar por qué ocurrió el resultado» (Weiner, 1988, p. 100). Las causas a las que fundamentalmente los sujetos atribuyen sus resultados son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Una vez determinada la causa, ésta se ubica en las

diferentes dimensiones causales (lugar, estabilidad, globalidad y controlabilidad) que se relacionan con las reacciones afectivas y, especialmente la estabilidad, con las expectativas de éxito: «Los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa» (Weiner, 1986, p. 114). A su vez, tanto las reacciones afectivas como las expectativas determinan la conducta motivada.

Partiendo de este modelo atribucional que se acaba de exponer de forma resumida, se asume que el modo en el que un sujeto atribuye sus resultados afecta a sus expectativas futuras de éxito y de fracaso y, a su vez, también afecta al esfuerzo que se hace durante la ejecución. Por ello, es de interés conocer tales atribuciones en las situaciones educativas para poder intervenir y mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes, toda vez que las atribuciones causales son determinantes indirectos, a través de sentimientos y expectativas, del rendimiento académico (Harter y Cornell, 1984; Navas, Castejón y Sampascual, 2000; Uguroglu y Walberg, 1979; Weiner, 1974; Rest, Nierenberg, Weiner y Heckhausen, 1974). Si, por una parte, el alumno no está motivado o desmotivado en general, sino según el sentido o el significado que percibe en las diferentes tareas académicas (Alonso, 1996; Marchesi, 1999) y, por otra parte, los sujetos son más propensos a hacer determinadas atribuciones en determinadas circunstancias (Pintrich y Schunck, 2006; Weiner, 1986), se puede esperar que las atribuciones que los estudiantes realizan para explicar sus resultados académicos difieran de una materia escolar a otra. En este sentido, hay evidencias de que ciertas atribuciones dependen del área de contenidos académicos de modo que, por ejemplo, es más probable que los buenos resultados en un examen de Física se atribuyan más a la capacidad que a la suerte, no pudiéndose generalizar tales atribuciones de un ámbito a otro (Alonso, Mateos y Montero, 1986; Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984; Navas et al., 2000).

Por su lado Núñez (2009, p.57) señala lo siguiente de la teoría de atribución causal:

Con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, vamos tomar como referencia la teoría atribucional planteada por Weiner. Se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente

motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa, sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, como indican Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con un resultado de éxito o de fracaso vivido por una persona, el cual suscita una reacción afectiva inmediata. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo. Pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que originaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "antecedentes causales". Estos antecedentes, que engloban todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El autor añade que el siguiente paso lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. Generalmente, la capacidad, el esfuerzo, la suerte, y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos académicos, lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados, como son por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del profesor, etc.

Sin embargo, la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, se contemplan tres dimensiones en las cuales se pueden encuadrar los factores causales mencionados:

a) La primera es la dimensión *interna-externa*. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras

que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

b) La segunda dimensión es la *estabilidad-inestabilidad*. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como un factor relativamente estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes –o por lo menos, no sufren cambios continuos- a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.

c) La tercera dimensión es la *controlable-incontrolable*. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros son incontrolables. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; de hecho, no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, siendo la capacidad un factor interno, podemos llegar o no aplicar la mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, hay ciertos factores externos que sí pueden estar bajo nuestro control.

Ibíd. (2009, p.59) relaciona ahora las dimensiones con las expectativas de éxito o fracaso en los alumnos:

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que puede ser distinta si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o ante uno de fracaso. De este modo, la **dimensión estable-inestable** influye directamente en las expectativas de éxito futuro, estando también asociada con un determinado tipo de consecuencias afectivas. Así, si las personas atribuyen sus resultados de éxito o fracaso a causas estables (p.ej., la capacidad) pueden esperar que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal). De la misma forma, si ante un determinado resultado una persona lo atribuye a causas inestables (p.ej., la suerte), poca esperanza puede tener de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa). En palabras del propio

Weiner (1986, p. 114), los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento. Por lo tanto,

podemos afirmar que los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables.

La **dimensión interna-externa** y la **dimensión controlable-incontrolable** originan distintas reacciones a nivel afectivo y emotivo con claras implicaciones a nivel motivacional.

Así, mientras que la atribución a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y en la percepción de competencia (positivamente en el caso de atribuciones de éxito o negativamente en el caso de atribuciones de fracaso), el mismo tipo de atribución a causas externas no tiene dichos efectos.

Pero este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o si, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza". Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el individuo, considerándose responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. Pero también, la atribución de resultados a causas controlables o incontrolables provoca otro tipo de reacciones afectivo-emocionales en las personas. Así, por ejemplo, la atribución de un resultado a factores controlados por otros -y por tanto, incontrolables para el propio individuo- produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.). En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

Se busca que los alumnos y alumnas atribuyan sus éxitos a causas estables, internas y controlables. De esta manera ellos serán los responsables de sus éxitos, si es que los consiguen o podrán modificar sus fracasos en las siguientes actividades.

González y Tourón (1992,p. 157) señalan que:

Lo que nos interesa aquí es señalar que se ha confirmado que el sentirse responsable por el éxito conseguido, atribuyéndolo a causas internas, como la habilidad (estable e incontrolable en cuanto se supone determinada genéticamente) o al esfuerzo (inestable y controlable) aumenta las percepciones de competencia y, por tanto, la autoestima. En cambio, sentirse responsable del fracaso obtenido, atribuyéndolo a factores internos,

particularmente a la falta de capacidad, produce un descenso de la autoestima. Por otra parte, el atribuir el fracaso a factores externos (mala suerte, dificultad de la tarea) puede aliviar la pérdida de autoestima que se produciría de atribuirlo a factores internos. Así mismo, la atribución del éxito a factores externos no contribuye a aumentar los sentimientos de competencia, en cuanto que uno no se siente responsable de tal resultado.

Para finalizar vamos a ver que la diferencia de atribuciones causales que existen entre alumnos y alumnas.

Inglés (2012, p. 75) expone:

Actualmente, existen numerosos trabajos empíricos en los que se han analizado las diferencias de género en los patrones atribucionales de estudiantes de Educación Secundaria (e.g., Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Eccles-Parsons, Adler & Meece, 1984; Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982; Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). La mayoría de estas investigaciones han encontrado que las chicas, en comparación con los chicos, tienden a atribuir sus éxitos académicos al esfuerzo, mientras que los chicos los atribuyen más a la capacidad (e.g., Almeida et al., 2008; Ferreira et al., 2002; Leung, Maehr & Harnisch, 1996; Lightboy, Siann, Stocks & Walsh, 1996). Además, los chicos atribuyen significativamente más que las chicas sus fracasos a causas externas e inestables (e.g., mala suerte o dificultad de la tarea), lo que tiende a preservar su autoconcepto y autoestima (Covington, 2000). Sin embargo, esta tendencia atribucional en función del género no es consistente en todos los trabajos realizados en el ámbito escolar. Así, otras investigaciones han encontrado que las chicas suelen hacer atribuciones externas ante éxitos y fracasos y en el caso de que hagan atribuciones internas, éstas se refieren más a la capacidad que al esfuerzo (Postigo, Pérez & Sanz, 1999; Wieggers & Friere, 1978). Por otra parte, algunos trabajos han encontrado diferencias de género en autoatribuciones académicas dependiendo del área de contenido académico (Inglés et al., 2011).

5. METODOLOGÍA

El estudio fue realizado en el colegio público "Campo de Borja" en la localidad de Borja. Tiene veintiún alumnos en el grupo de sexto A. Y, veintidós alumnos en el grupo de sexto B. Teniendo veintidós chicos y veintiuna chicas en total. De estos alumnos hay uno con enanismo, lo que le conlleva a tener dificultades motoras, aunque demuestra

una actitud positiva hacia la asignatura y participa activamente en la clase. También tenemos una alumna que pertenece a una minoría étnica. Ella tiene buena actitud hacia la asignatura aunque le falta apoyo familiar, lo que le conlleva faltar muchos días a clase.

Este estudio ha sido realizado con una metodología de investigación cuasi experimental, con diseño de un sólo grupo y el objetivo primordial fue evaluar la opinión subjetiva después de una intervención.

Bono (2012, p.2) define investigación cuasi experimental como:

Los diseños cuasi-experimentales, principales instrumentos de trabajo dentro del ámbito aplicado, son esquemas de investigación no aleatorios. Dado la no aleatorización, no es posible establecer de forma exacta la equivalencia inicial de los grupos, como ocurre en los diseños experimentales. Cook y Campbell (1986, p.142) consideran los cuasi-experimentos como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental: Los cuasi-experimentos son como experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral.

Tal como afirma Campbell (1988,p.191), "podemos distinguir los cuasiexperimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos".

Una definición que incluye las características más relevantes de la metodología cuasi-experimental es la ofrecida por Pedhazur y Schmelkin (1991,p.277): ¿Qué es un cuasi-experimento? Es una investigación que posee todos los elementos de un experimento, excepto que los sujetos no se asignan aleatoriamente a los grupos. En ausencia de aleatorización, el investigador se enfrenta con la tarea de identificar y separar los efectos de los tratamientos del resto de factores que afectan a la variable dependiente. La descripción de diseño cuasi-experimental propuesta por Hedrick et al. (1993,p.58) es la siguiente: Los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los

experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada.

A continuación, se va a responder a la siguiente cuestión: ¿Qué es una encuesta?

Martín Moreno (2007,p.136):

La encuesta es un método de recogida de datos, que requiere de una herramienta o instrumento de medición que se conoce como cuestionario. Este consiste en un conjunto de preguntas tipificadas, respecto a una o más variables a medir, dirigidas a una muestra representativa de la población para averiguar estados de opinión o hechos. El cuestionario, como cualquier instrumento de medida, debe cumplir dos requisitos esenciales, fiabilidad y validez (Hernández Sampieri y otros, 2003). La fiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce los mismos resultados, y la validez al grado en que un instrumento mide real. En el caso de este requisito, hay que tener en cuenta tanto la validez interna como la externa. La Validez interna se refiere al grado de confianza que tenemos en que las mediciones obtenidas se refieran exactamente a la variable que se quería medir. La Validez externa se refiere a la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos al estudiar un contexto determinado, a otros contextos diferentes. Como indicamos antes, dentro del método de encuesta, tenemos varios tipos, como las encuestas autoadministradas, la entrevista y el incidente crítico. En el caso de la autoadministrada, el usuario contesta el cuestionario de forma individual y aislada, en el centro de información, y lo entrega allí en su casa, o en el centro de trabajo, y lo envía por correo, ordinario o electrónico, según haya recibido el cuestionario.

En nuestro caso es un cuestionario de opinión, es decir, un cuestionario subjetivo y autoadministrado que se entregó y se recogió en el centro de información, el colegio. Y que realizaron los alumnos de forma individual y anónima.

Las ventajas y desventajas que tiene, como continúa la autora, son:

Entre las principales ventajas de la encuesta, hemos de citar las siguientes:

- El *Coste* de su realización, pues hay buena relación entre información conseguida y precio.
- Es una técnica muy adecuada para estudiar *Muestras muy amplias*.
- La *Sinceridad y objetividad* de las respuestas.

- Se pueden conseguir *Muchos datos* en poco tiempo.
- Al responderla donde y cuando quiera (dentro de unos plazos) se le da una cierta

Facilidad al usuario.

- Los resultados son objetivos, ya que se hace un *Análisis cuantitativo* de datos
- Permite dirigirse a *Poblaciones dispersas*.

Como principales inconvenientes, pueden señalarse los siguientes:

- El relativamente bajo *Porcentaje de respuesta* que se obtiene, aunque este mejora cuando se distribuyen por correo electrónico.
- No es segura la Fiabilidad de los datos.
- Es un método de recogida de datos que *No es adecuado para todos los colectivos*.
- No existe *Contacto personal* con el encuestado
- Se carece de medios para Comprobar la exactitud de las respuestas.
- Ante determinadas preguntas, puede darse una *Posible inhibición en los encuestados* a la hora de responderlas.

Tras conocer los resultados, se decidió realizar una intervención en la unidad de carrera de larga duración. Para ello realizamos un pretest, para conocer las atribuciones causales de los alumnos y también su opinión subjetiva de las diferentes partes de la carrera de larga duración. De esta manera luego se podría comparar tras la intervención con el posttest.

¿Cuándo usar un pretest-posttest?

Garaigordobil (2007, p.359):

La evaluación pretest-posttest será la más adecuada cuando la finalidad sea validar la intervención y la evaluación mediante los cuestionarios de evaluación del programa (CEP) será útil como instrumento de *screening* cuando el programa se administre a un solo grupo y se disponga de poco tiempo para la evaluación.

Esto se ajusta al trabajo que se va a realizar donde el objetivo es validar una intervención.

El análisis descriptivo y el tratamiento de la información sacada de los cuestionarios y del pretest-posttest se han realizado con el programa informático *Excel 2007*.

5.1. Muestra

Sexto de Primaria.

	Chicas	Chicos	Total
Sexto A	10	11	21
Sexto B	11	11	22
Total	21	22	43

En este cuadro se cuantifica el número de alumnos y alumnas que hay en cada vía y el número total. Así, hay veintiún alumnos en la vía de sexto A teniendo a diez chicas y once chicos. en la vía de sexto B hay veintidós alumnos, divididos en once alumnos y once alumnas. El número total en sexto es de veintiuna chicas y veintidós chicos. Y sumando alumnos y alumnas de ambas vías son cuarenta y tres. Esta división está hecha de forma consciente por el centro de manera que en ambas clases exista un número similar de chicos y chicas.

5.2. Instrumentos de evaluación.

Se ha pasado una encuesta inicial, para conocer primero la actividad física que realizan y la relación que tienen con el deporte. También, se ha buscado conocer su opinión acerca de las diferentes unidades didácticas que realizan en la asignatura. Por último, se consulto por su opinión a la hora de cumplir un objetivo. Encuesta (ver anexo I)

Tras esta primera encuesta, se decide realizar una intervención en la carrera de larga duración, por las razones antes citadas en la justificación.

Para intentar mejorar el gusto por la carrera de larga duración se realiza un pretest (Ver anexo II) , que nos diese información sobre las opiniones de los alumnos y alumnas, así como conocer las atribuciones causales que se hacen ante el cumplimiento o incumplimiento de un objetivo.

Tras la intervención que se realizo se volvió a repartir entre los alumnos un postest idéntico al pretest. (Ver anexo II)

5.2. Procedimiento para la recolección de datos.

Lo primero que se realizo para la recolección de los datos fue acudir al colegio y hablar con la directora y la jefa de estudios de centro. Ellas no tuvieron ninguna objeción sino todo lo contrario se dio todo tipo de facilidades para la realización del trabajo.

Tras esto, se hablo con el profesor de educación física del centro, con el que tampoco hubo ningún inconveniente, se hablo sobre orientaciones de la muestra, él me recomendó la clase de sexto, por su capacidad de opinión y expresión. Además, es una clase en su mayoría deportista y con una actitud hacia la asignatura positiva, así como un comportamiento intachable.

Una vez elegida la clase, se pregunto al profesor sobre las unidades que ya había realizado durante el curso, y sobre si había alguna unidad en la que él estuviera especialmente interesado en hacer una intervención. Como él no tenía ningún interés especial en ninguna unidad didáctica, se realizo a los alumnos el primer cuestionario. Tras estudiarlo y ver que era una unidad todavía por realizar, se decidió intervenir en la carrera de larga duración. Una unidad muy interesante para mí y para el profesor.

Se repartió entre los alumnos y alumnas el pretest con la intención de ver sus opiniones sobre las diferentes partes y opciones de la carrera de larga duración y sobre las atribuciones causales que se hacían ellos y ellas mismas ante el éxito o el fracaso de un objetivo.

Las diferentes actividades que se realizaron para intentar mejorar la opinión y la motivación de los alumnos hacia la carrera de larga duración fueron las siguientes:

Correr en el centro. Esta actividad se realizó en el patio del recreo (Ver Anexo 3). Primero se les pasó a los alumnos una plantilla en donde ellos tenían que poner el número de vueltas que creían que podían dar en un máximo de cuatro minutos. Se les dieron unas referencias aproximadas del número de vueltas que habían realizado en otros años los propios alumnos.

Luego se les pidió que se agruparan en parejas, de esta manera un alumno de la pareja correría y el otro apuntaría las vueltas. Se les explicó que el objetivo no era correr cambiando de ritmos o con un ritmo muy superior o muy inferior al suyo. Ellos tenían que intentar correr con un ritmo uniforme y a un ritmo exigente pero que pudieran llevar durante los cuatro minutos. Esta misma actividad se realizó con ocho y quince minutos de máximo. Se vio que los alumnos se iban aproximando más al número de vueltas que habían previsto en las últimas sesiones. Esta actividad fue realizada, sobre todo, con la idea de que los alumnos se hicieran sus propias atribuciones causales del cumplimiento o incumplimiento del objetivo fijado. Esta actividad se realizó en tres sesiones.

Carrera de orientación. Se decidió unir dos unidades didácticas que tienen relación. Primero porque la orientación había tenido una gran valoración en el primer test que se les pasó a los alumnos. También se pensó que era una forma de trabajar la carrera de larga duración diferente, más divertida para ellos. Para esto, se decidió salir del colegio y fuimos a las pistas polideportivas que hay en Borja y al Campo de fútbol *Manuel Meler*. Se eligió este lugar porque estaba relativamente cerca del colegio, se podía ir andando sin cruzar ninguna carretera, ni que existiese peligro para los alumnos. El lugar era grande pero estaba delimitado, era seguro para ellos y nosotros podíamos ver en todo momento a los alumnos. Además, al ser un lugar de Borja es importante que los alumnos conozcan todos los lugares que hay para la práctica del deporte, algunos alumnos no conocían las instalaciones.

Esta actividad estaba dividida en dos partes, la primera se hacía en el campo de fútbol y alrededores. En esta primera actividad, a los alumnos se les dividía en equipos de

cuatro o cinco personas. Se les suministraba un plano del campo de futbol (Ver anexo 4) y una ficha por equipo (ver anexo 6), también se les daba una fotografía realizada en un punto estratégico del campo de futbol (Ver anexo 8). Los alumnos tenían que buscar desde que lugar se había tomado la fotografía y apuntarlo con un rotulador en el plano. Debían de ir todos los miembros del grupo junto, no se podían dividir ni dejar a nadie atrás. A continuación volvían a la base, que es donde estaba el profesor y enseñárselo para ver si estaba bien. Si estaba bien realizado se les daba una nueva fotografía, si estaba mal tenían que volver a buscar el lugar. Esta actividad la tenían que realizar corriendo todo el tiempo, aunque podían parar para pensar hacia qué lugar tenían que ir y también durante la corrección en la base. Esta actividad no la habían realizado los alumnos previamente, y les gusto mucho. Además, tuvieron que correr en grupo y esforzarse, al ser una actividad que exigía físico pero también inteligencia. Esto era un factor muy importante puesto que cada alumno sacaba lo mejor de sí mismo. (Ver anexo 8)

La segunda parte de la actividad era en las pistas polideportivas de Borja situadas justo al lado del Campo de fútbol mencionado antes. Esta actividad es más similar a las actividades de orientación típica. Se les da a los alumnos, que están agrupados en los mismos equipos que en la primera actividad, un mapa del lugar (ver anexo 4). Un rotulador y la misma ficha de seguimiento (ver anexo 6). Los alumnos tienen que buscar una serie de balizas escondidas previamente, tienen que poner el código que está en cada baliza. Una vez hayan marcado el mapa y puesto el código de la baliza en la ficha irán a la base donde estará el profesor que les corregirá. Si está bien se dispondrán a buscar la siguiente baliza, si es incorrecto volverán a repetir el proceso. Esta actividad sí que la habían realizado previamente, aunque no unido a la carrera de larga duración, la forma de proceder fue la misma los alumnos debían de ir corriendo en todo momento y todos juntos, solo podían descansar para pensar el lugar donde estaba la baliza y en la base durante la corrección. (ver anexo 8)

Estas dos actividades se realizaron en un total de 4 sesiones.

Carrera por equipos en el recreo. Se realizó una carrera popular dentro del colegio en el horario del recreo, de esta forma, todo el resto de alumnos y profesores pudieron ver a los alumnos corriendo. Los alumnos volvían a correr en equipo de cuatro o cinco personas. Cada equipo tenía que tener un nombre, en este caso de un país del mundo, e iban con petos para poder diferenciarlos más fácilmente cuando corrieran.

La forma de correr era por relevos de una persona, cada alumno tenía que completar cuatro vueltas al patio y luego podía dar el relevo al siguiente compañero. Para esto los alumnos apuntaron en el suelo con tiza el nombre del equipo y del corredor y el número de vueltas que llevaban, para un mejor control.

Se pidió al resto de clases que animarán a los corredores, y algunas clases realizaron pancartas de ánimo hacia los corredores. Fue un día divertido, donde los alumnos disfrutaron y cada uno dio el máximo de sí mismo. El público también disfrutó y animaron mucho a los alumnos. En esta actividad no se buscaba campeones o perdedores sino que los alumnos corrieran sintiendo el ánimo y el aliento del público. Algo que se vio claramente puesto que ningún alumno ni equipo hizo ninguna trampa en el recuento de vueltas.

Una sensación muy motivante cuando una está corriendo es ver que los demás valoran nuestro esfuerzo. Esta actividad se realizó en una sola sesión. (ver anexo 9)

Carrera popular. Esta actividad se anexionó con la semana cultural realizada en el colegio. La carrera la realizaron todos los alumnos y profesores del centro por las calles del centro urbano de Borja. Nuevamente se explicó a los alumnos que el objetivo no era ganar, sino disfrutar corriendo a nuestro propio ritmo, los alumnos lo comprendieron y se vio. Se vio cuando algunos alumnos ayudaban a otros alumnos más pequeños o los acompañaban. La carrera fue seguida por vecinos de Borja, en algunos casos los propios familiares, con la motivación que supone que tus seres queridos te acompañen y te animen en una carrera.

Esta actividad además de bonita, fue agradable puesto que los alumnos disfrutaron de sus compañeros y de los profesores del centro a la vez que corrían. Esto les ayudó a

comprender que la carrera de larga duración no es solo dar vueltas a un patio de recreo sino compartir sensaciones y vivencias en todo tipo de entorno.

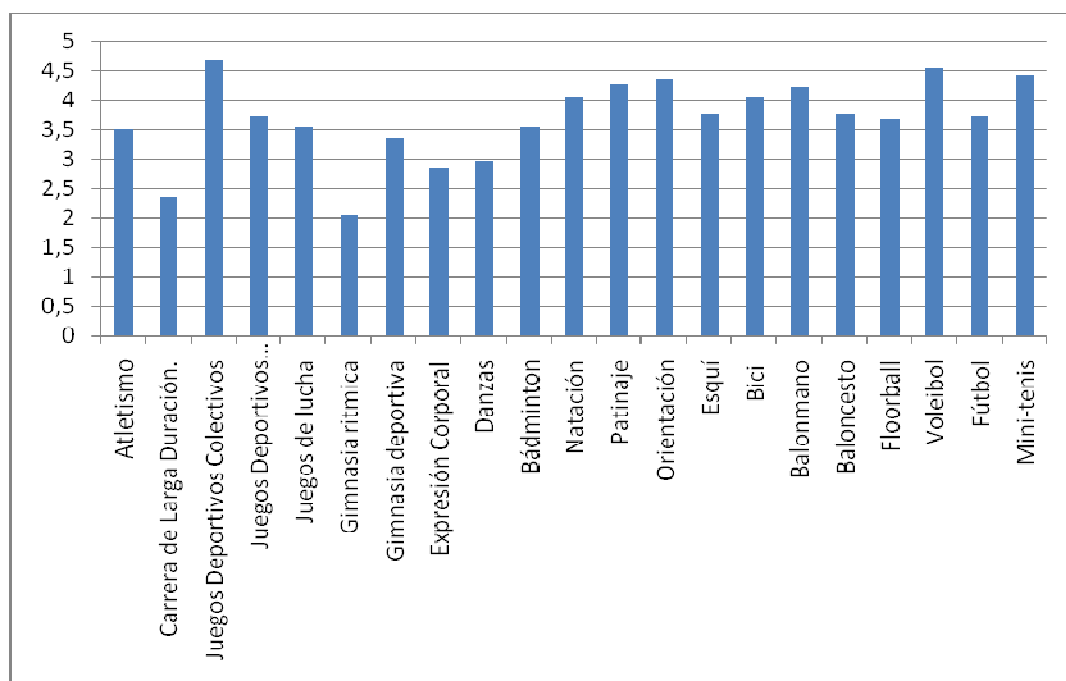
Tras todas estas actividades, se les pasó a los alumnos el postest para su realización. (Ver anexo 10)

6. RESULTADOS

Después de analizar los datos obtenidos en la encuesta inicial (ver anexo 1), el pretest y el postest (ver anexo 2), que se les realizó a los alumnos, los resultados obtenidos de este estudio han sido los siguientes:

6.1. Encuesta inicial

Gráfico 1 Unidades Didácticas



En esta gráfica se puede comprobar la opinión de los alumnos de sexto de primaria sobre las diferentes unidades didácticas que realizan a lo largo de curso. Se puede ver que hay unidades que les gustan mucho, como son: deportes colectivos, natación, patinaje, orientación, balonmano voleibol y mini-tenis. También, en contraposición, hay

unidades que les gustan muy poco, como son: Carrera de Larga Duración (CLD) y la gimnasia rítmica.

Ahora se va a ver otra gráfica sacada de la misma encuesta, por grupo y la calificación que cada alumno le ha dado a la carrera de larga duración:

Gráfico 2 CLD Sexto B

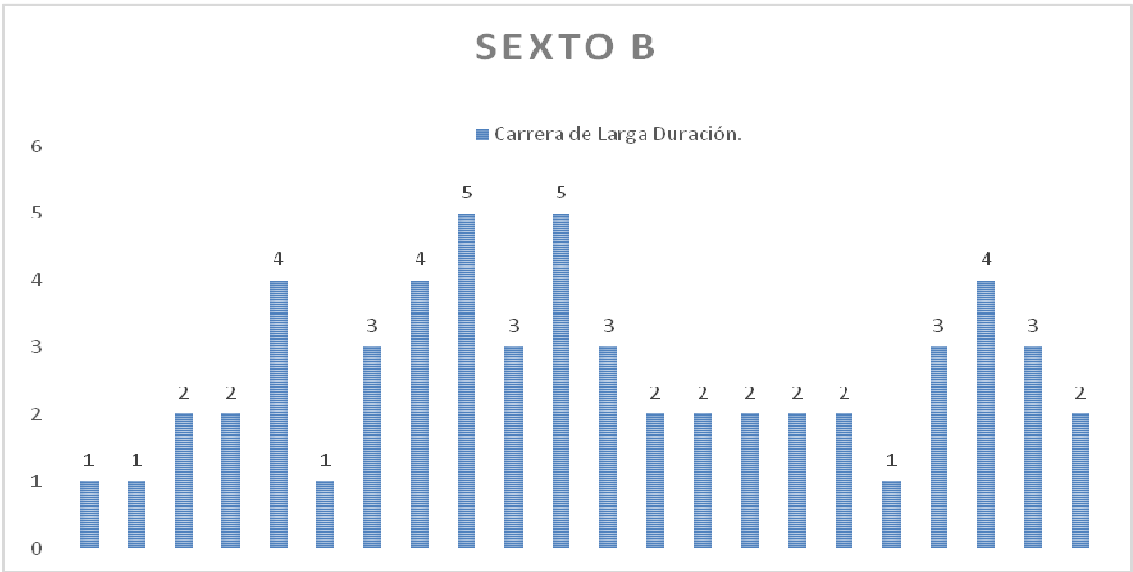
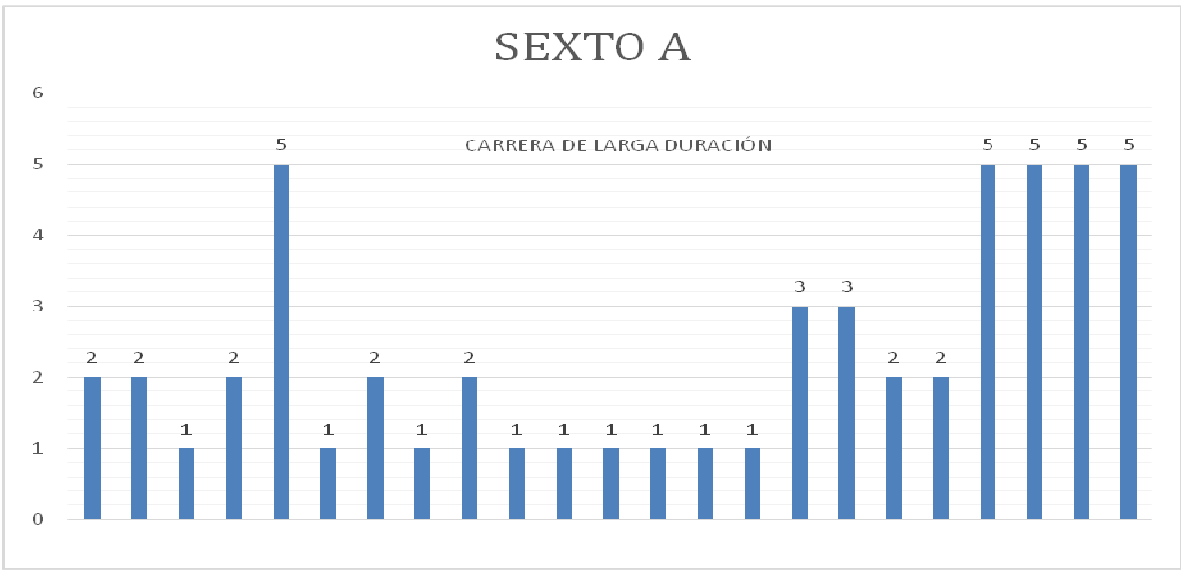


Gráfico 3: CLD Sexto A

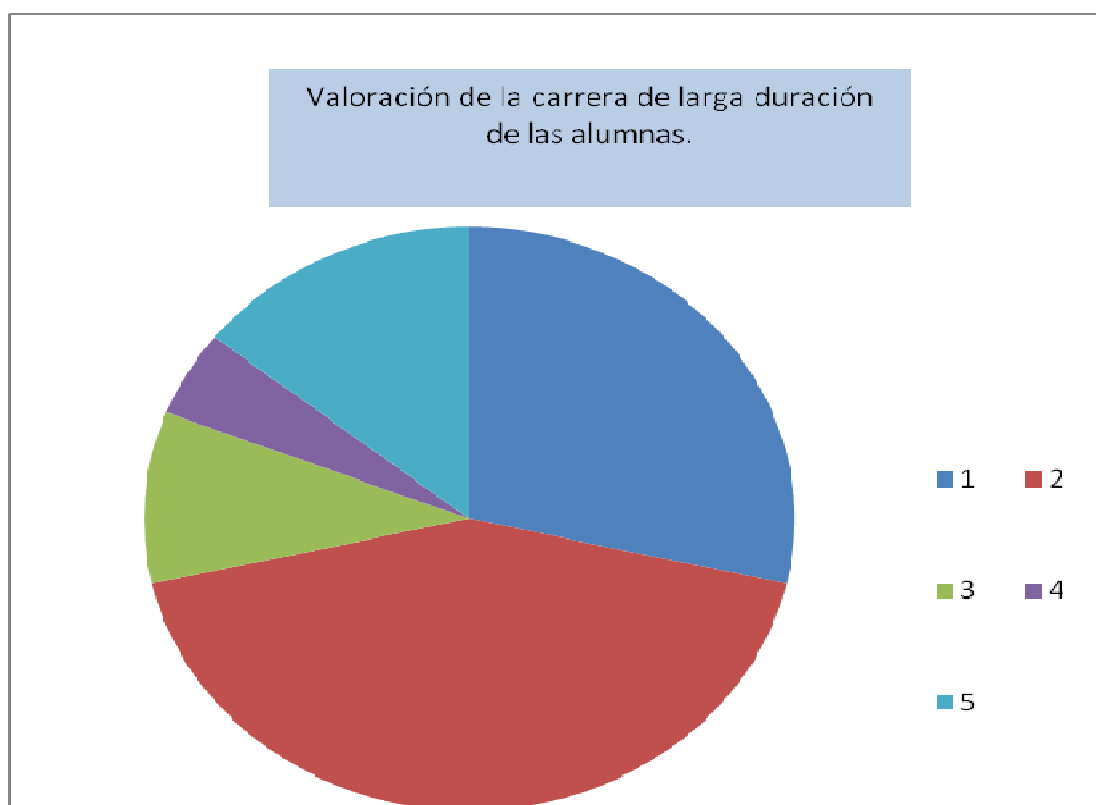


Se observa como muchos alumnos y alumnas califican la unidad con un uno, la menor calificación posible. Concretamente, trece alumnos la valoraron con un uno. Sin embargo, otros califican la unidad con un cinco, la máxima puntuación permitida. Siete alumnos o alumnas la valoraron con un cinco.

De esta información, se ve como hay una gran diferencia entre los propios alumnos, por lo cual, se va a intentar que los alumnos que más valoran la unidad no pierdan su interés, y que los alumnos que valoran más negativamente la unidad mejoren su motivación hacia ella.

A continuación, se observa la valoración de las alumnas acerca de la carrera de larga duración (CLD):

Gráfico 4 CLD Alumnas

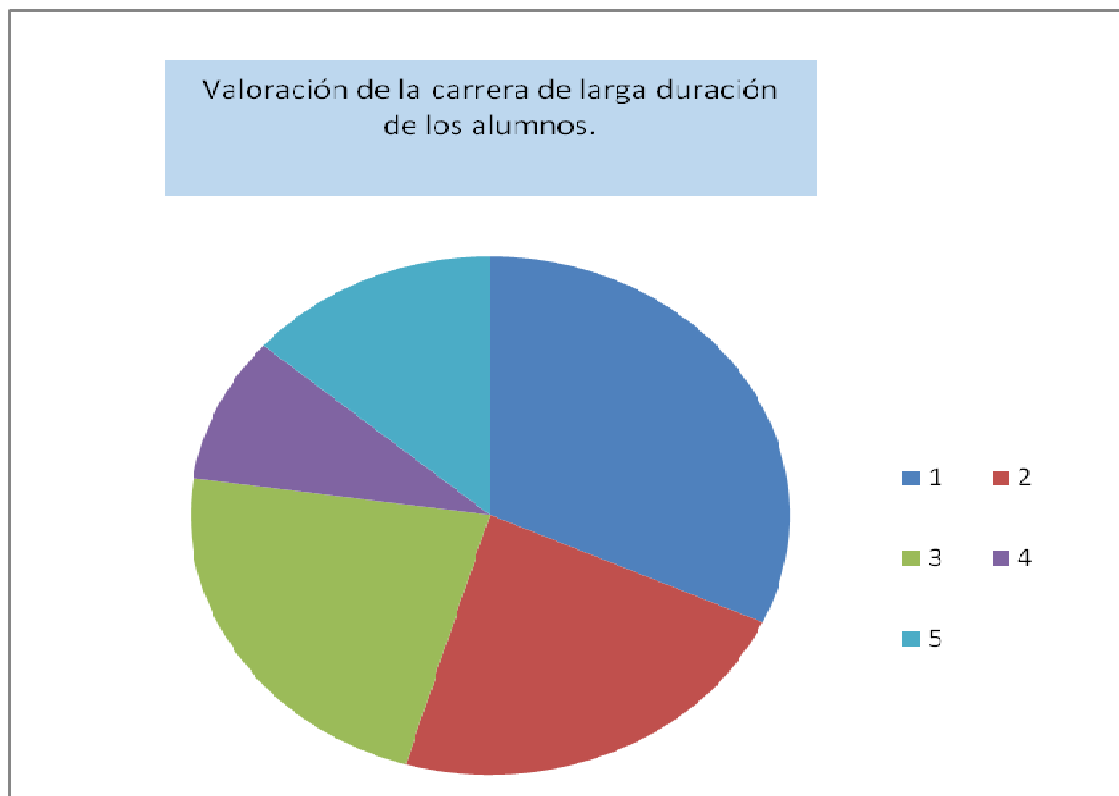


Se recuerda que el uno es la nota mínima y el cinco la máxima. Se puede prestar atención a que la calificación de dos es la más repetida, así como, la siguiente es la

calificación de uno. Por lo tanto, la unidad suspende claramente para las chicas, aunque cabe destacar que unas pocas valoraron la unidad con un cinco. Estas alumnas valoraban muy positivamente la unidad.

Ahora, se va a conocer cómo lo valoraron los alumnos:

Gráfico 5 CLD Alumnos



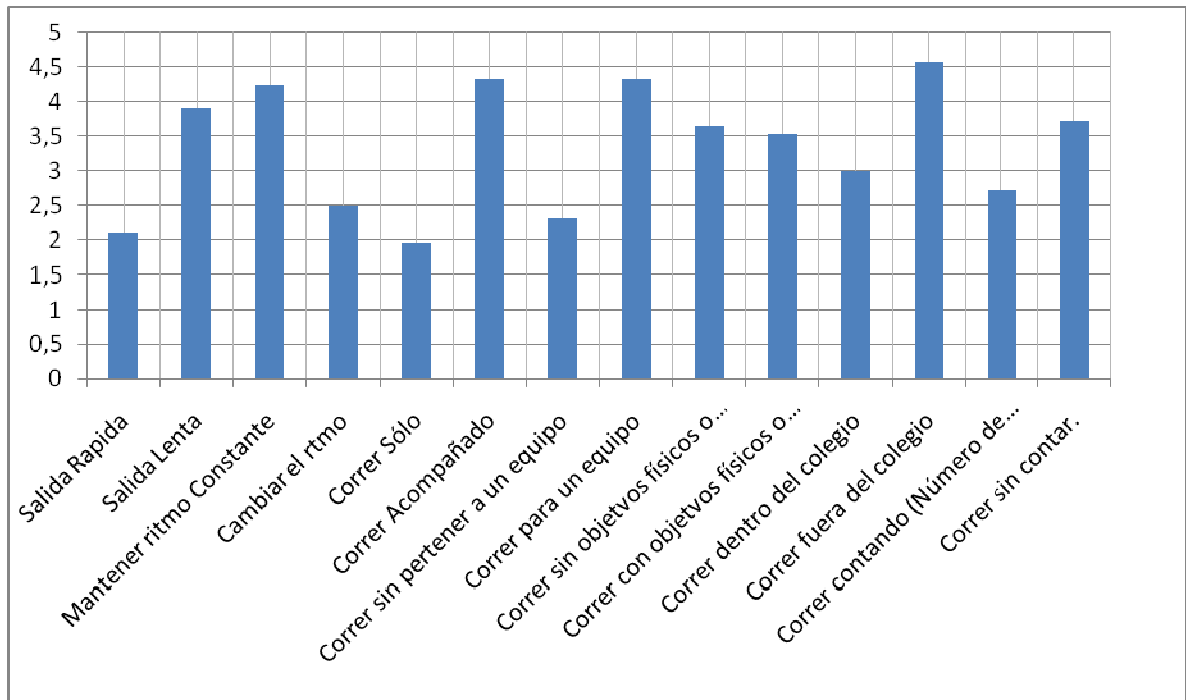
Nuevamente, se ve que las valoraciones de uno y dos son mayoría. Aunque, se advierte que hay una mayor diversidad de valoraciones, con varios cincos y, sobre todo, muchos treses.

6.2. Pretest

Posteriormente, se definen las valoraciones de los pretest. Que se realizó antes de la intervención realizada en la Carrera de Larga Duración (CLD):

Las alumnas valoraron las diferentes partes y opciones de la carrera de larga duración de la siguiente manera:

Gráfico 6 CLD Partes Alumnas Pretest

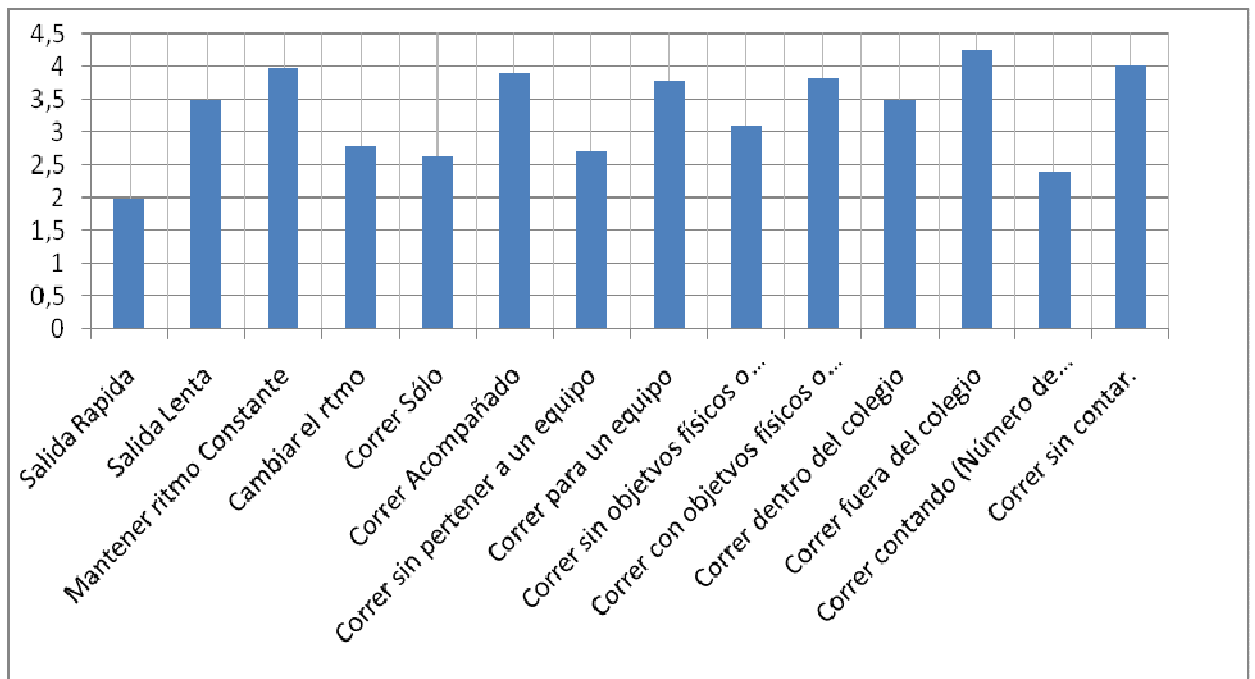


En esta gráfica se puede ver que, a las alumnas prefieren más salir lento que rápido, prefieren mantener el ritmo que cambiarlo, correr acompañadas que correr solas, también, eligen correr para un equipo que no pertenecer a ninguno. Prácticamente, no hay diferencia entre correr, sin objetivos y con objetivos. Les gusta más correr fuera del colegio que dentro de él. Y prefieren correr sin contar, que contando número de vueltas o el tiempo realizado.

El ítem más valorado por las alumnas es correr fuera del colegio, seguido por mantener el ritmo, correr acompañado y para un equipo. Y los ítems menos valorados son salir rápido, correr sólo, seguido por correr sin pertenecer a un equipo.

Los alumnos apreciaron las diferentes partes y opciones que tiene la carrera de larga duración, de la siguiente manera:

Gráfico 7 CLD Partes Alumnos Pretest



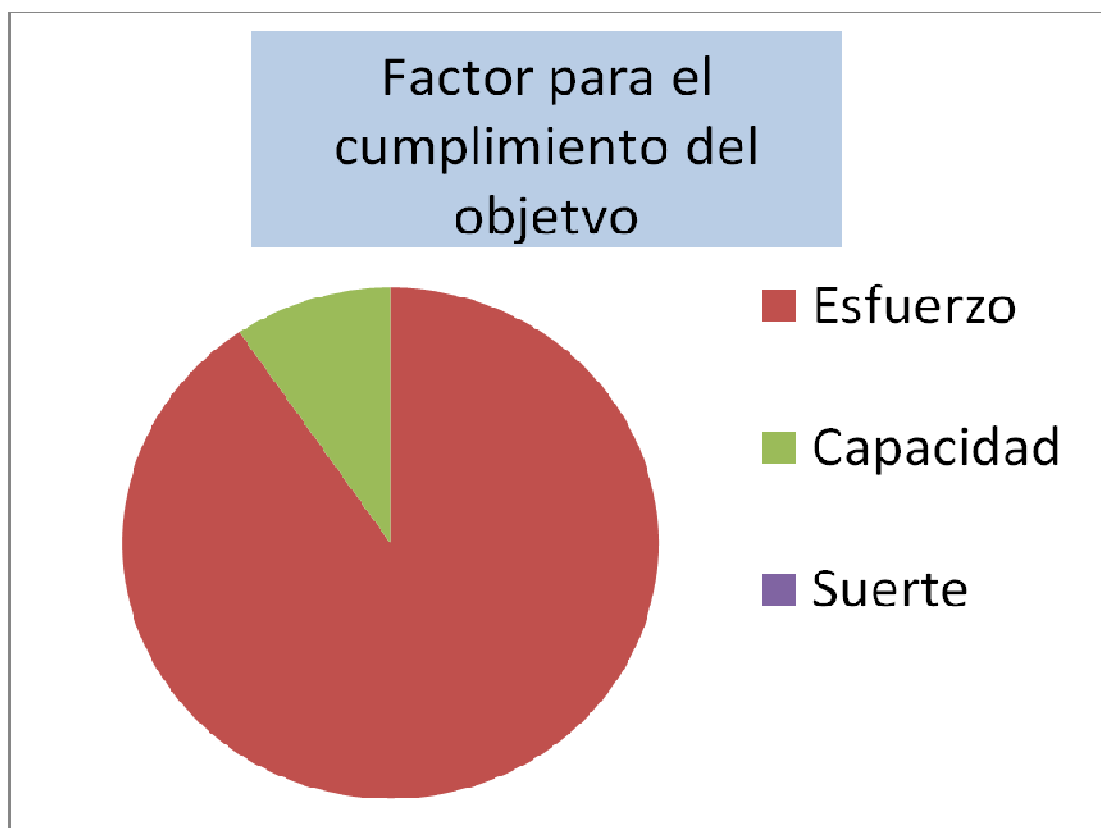
En esta estadística se distingue que los alumnos prefieren, hacer una salida lenta que una salida rápida, mantener un ritmo constante que cambiar el ritmo, correr acompañados por encima de correr solos, correr para un equipo antes que sin pertenecer a uno. Optan por correr con objetivos antes que sin objetivos, aunque mínimamente. Eligen correr fuera del colegio antes que dentro de él, aunque no con una diferencia muy grande entre ambos ítems. Por último, prefieren no contar el número de vueltas antes que contarlas.

En los alumnos el ítem más valorado es correr fuera del colegio seguido por correr sin contar y mantener el ritmo constante. Los menos valorados, sin embargo, son la salida rápida y correr contando el número de vueltas.

A continuación se va a observar las estadísticas recogidas a partir de los datos del pretest, ya una vez centrados en la carrera de larga duración, sobre las atribuciones causales hechas en el cumplimiento o incumplimiento de un objetivo.

Las alumnas atribuyen el cumplimiento de un objetivo a:

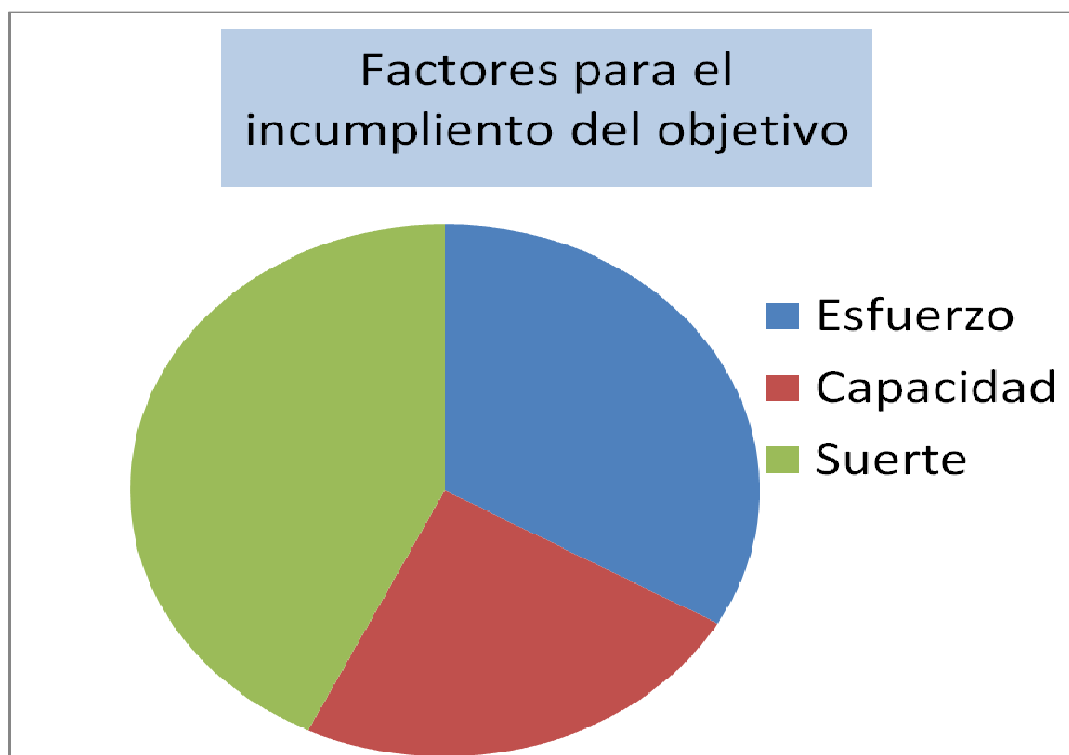
Gráfico 8 CLD Atribuciones Exito Alumnas Pretest



En este sector se puede ver claramente como la mayoría de las alumnas relacionan su éxito en la realización de una actividad al esfuerzo, y unas pocas alumnas a la capacidad, sin embargo, ninguna alumna lo acusa a la suerte.

Las alumnas atribuyen el incumplimiento de un objetivo a:

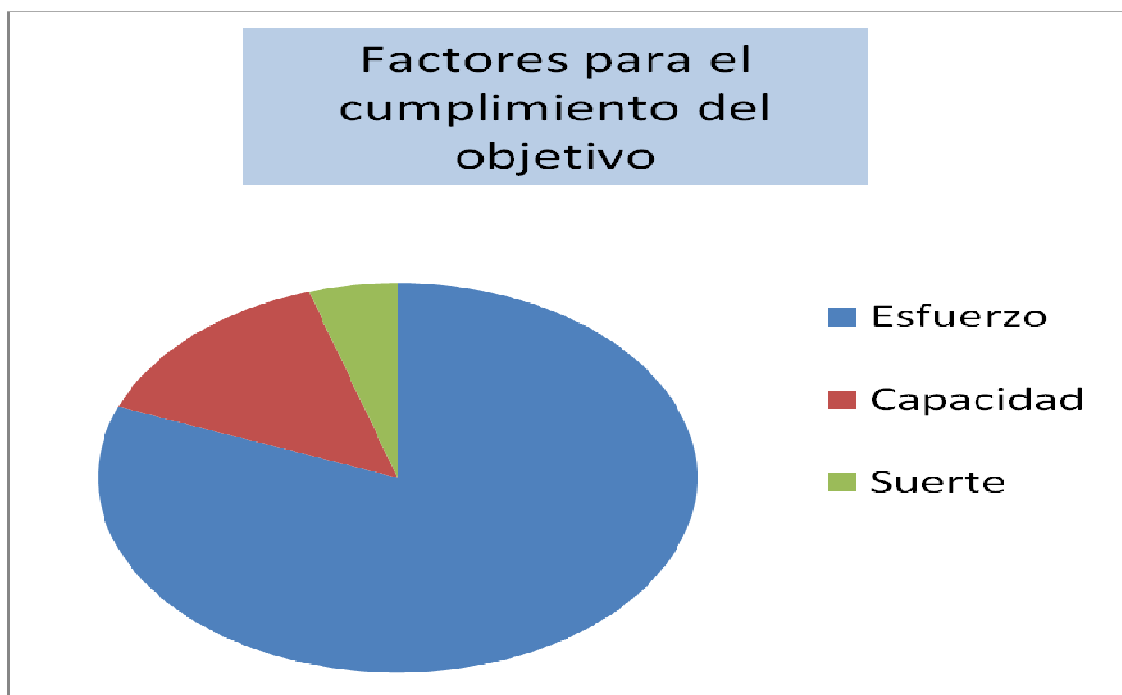
Gráfico 9 CLD Atribuciones Fracaso Alumnas Pretest



En esta gráfica se observa que un mayor número de alumnas creen que el factor más relevante en el incumplimiento de un objetivo es la suerte, seguido muy de cerca por el esfuerzo y, en última instancia, la capacidad.

En el caso de los alumnos se atribuyen el cumplimiento de un objetivo a:

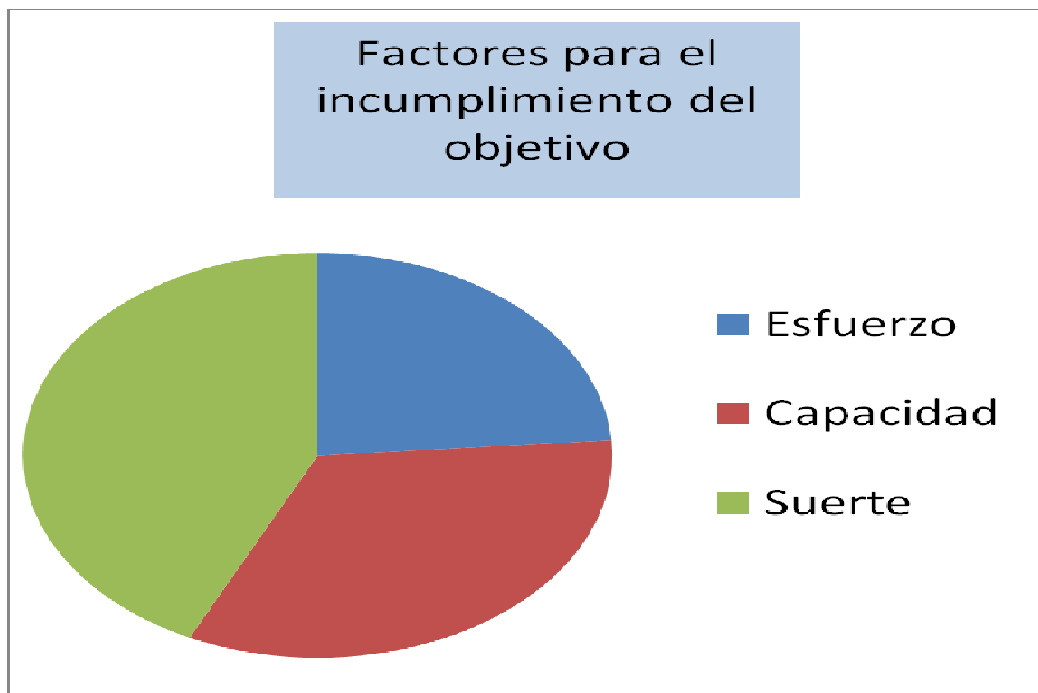
Gráfico 10 CLD Atribuciones Exito Alumnos Pretest



Se diferencia claramente como la mayoría de alumnos atribuyen su éxito al esfuerzo, mientras que algunos lo imputan a la capacidad y unos pocos a la suerte.

Los alumnos atribuyen el incumplimiento de un objetivo a:

Gráfico 11 CLD Atribuciones Fracaso Alumnos Pretest



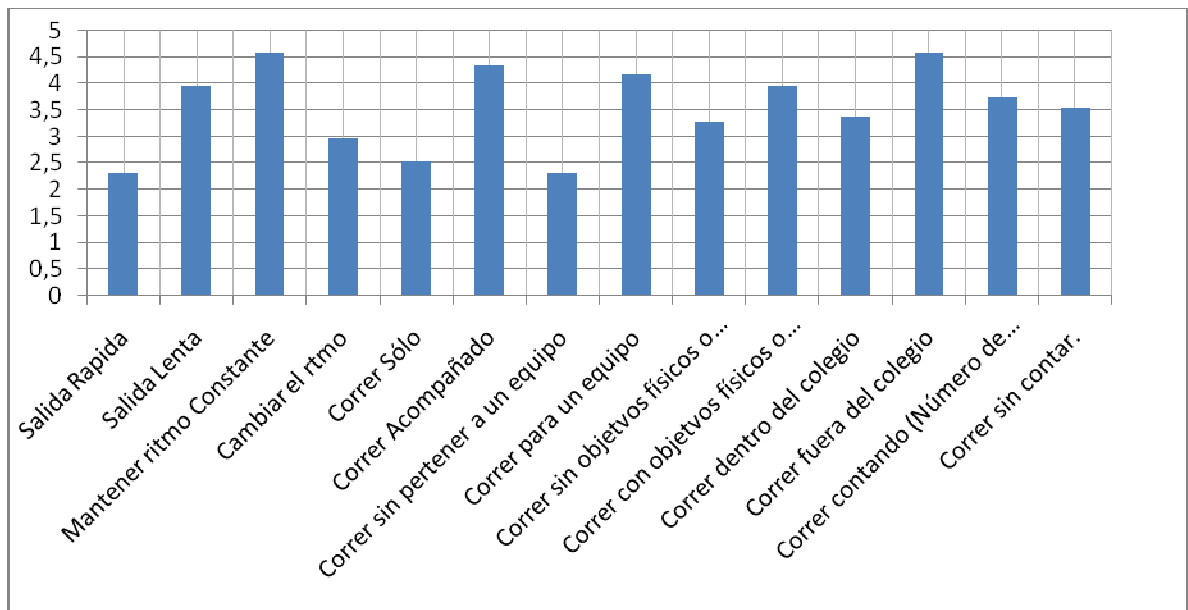
Estos datos, tan equilibrados, se puede diseccionar en que, el factor al que los alumnos más se atribuyen un fracaso es la suerte, seguido muy de cerca por la capacidad y a continuación esta el esfuerzo.

6.3. Postest.

A continuación, se ve los resultados obtenidos del postest realizado por los alumnos una vez ya realizada la intervención en la carrera de larga duración (CLD).

En las valoraciones sobre las diferentes partes de la carrera de larga duración y sus diferentes opciones. Las alumnas valoran en el postest sobre la carrera de larga duración:

Gráfico 12 CLD Partes Alumnas Postest

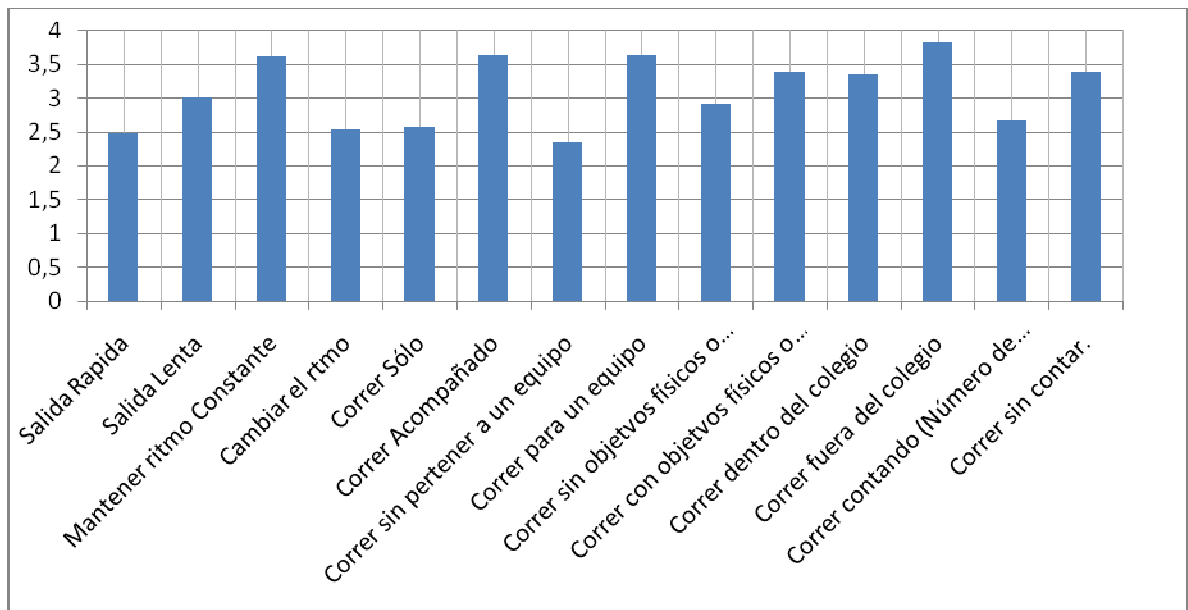


Se concluye que las alumnas prefieren, salir lento que salir rápido, mantener el ritmo que cambiar de ritmo, correr acompañado que correr sólo, correr para un equipo que correr para ellas mismas, eligen correr con objetivos que sin ellos, correr fuera del colegio que dentro de él, y por último prefieren contar el número de vueltas o el tiempo a no contarlos.

Los ítems más valorados, en el postest para las alumnas, son mantener el ritmo constante y correr fuera del colegio, seguidos muy de cerca por correr acompañados y correr para un equipo. Los menos valorados, para ellas, son correr sin pertenecer a un equipo y salir rápidamente, seguidos por correr solos.

Los alumnos valoran en el postest sobre la carrera de larga duración (CLD):

Gráfico 13 Partes CLD Alumnos Postest



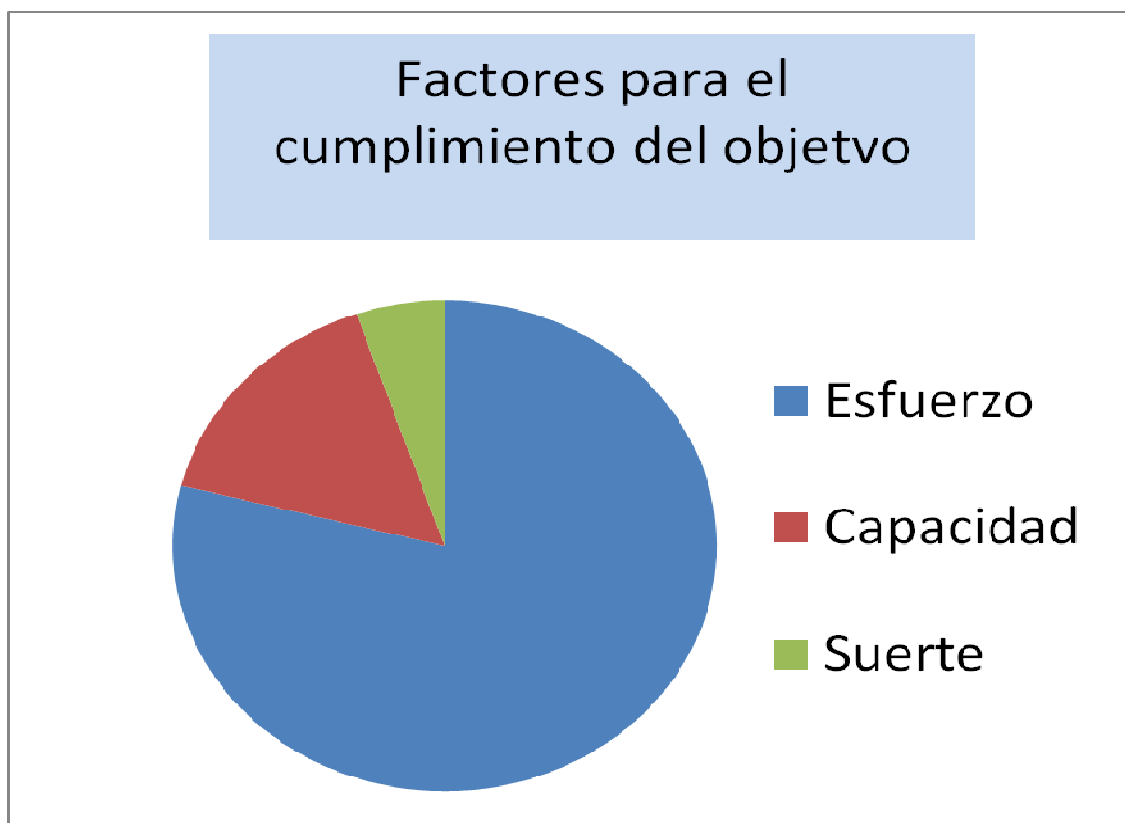
Se puede ver que los alumnos prefieren: salir lento que despacio, mantener el ritmo que cambiarlo, correr acompañado a correr sólo, correr para un equipo que sin pertenecer a uno, eligen correr con objetivos que sin objetivos, aunque por muy poco. Seleccionan más correr fuera del colegio a correr dentro de él, aunque no hay una gran diferencia, y prefieren correr sin contar a correr contando el número de vueltas.

Los ítems más valorados por los alumnos son correr fuera del colegio, mantener un ritmo constante, correr para un equipo y correr acompañado. Los menos valorados por ellos son correr sin pertenecer a un equipo, cambiar el ritmo y la salida rápida.

A continuación se va a observar las gráficas obtenidas del postest en relación con las atribuciones causales realizadas por los alumnos y alumnas en el cumplimiento o incumplimiento de un objetivo.

Los factores a los que las alumnas atribuyen el cumplimiento de un objetivo es:

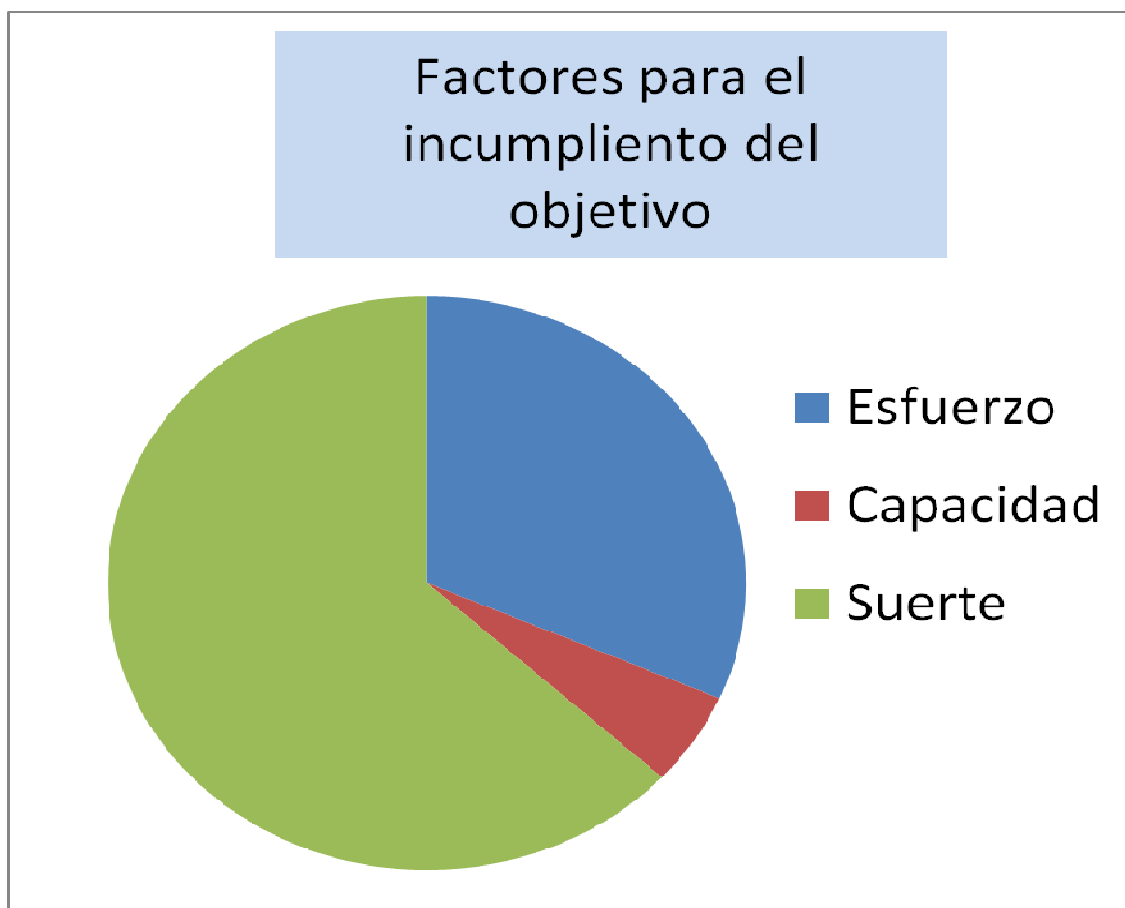
Gráfico 14 CLD Atribuciones Exito Alumnas Postest



Se observa que una gran número de alumnas atribuyen su éxito al factor esfuerzo, seguido de lejos por el factor capacidad y luego por el factor suerte.

Los factores a los que las alumnas atribuyen el incumplimiento de un objetivo es:

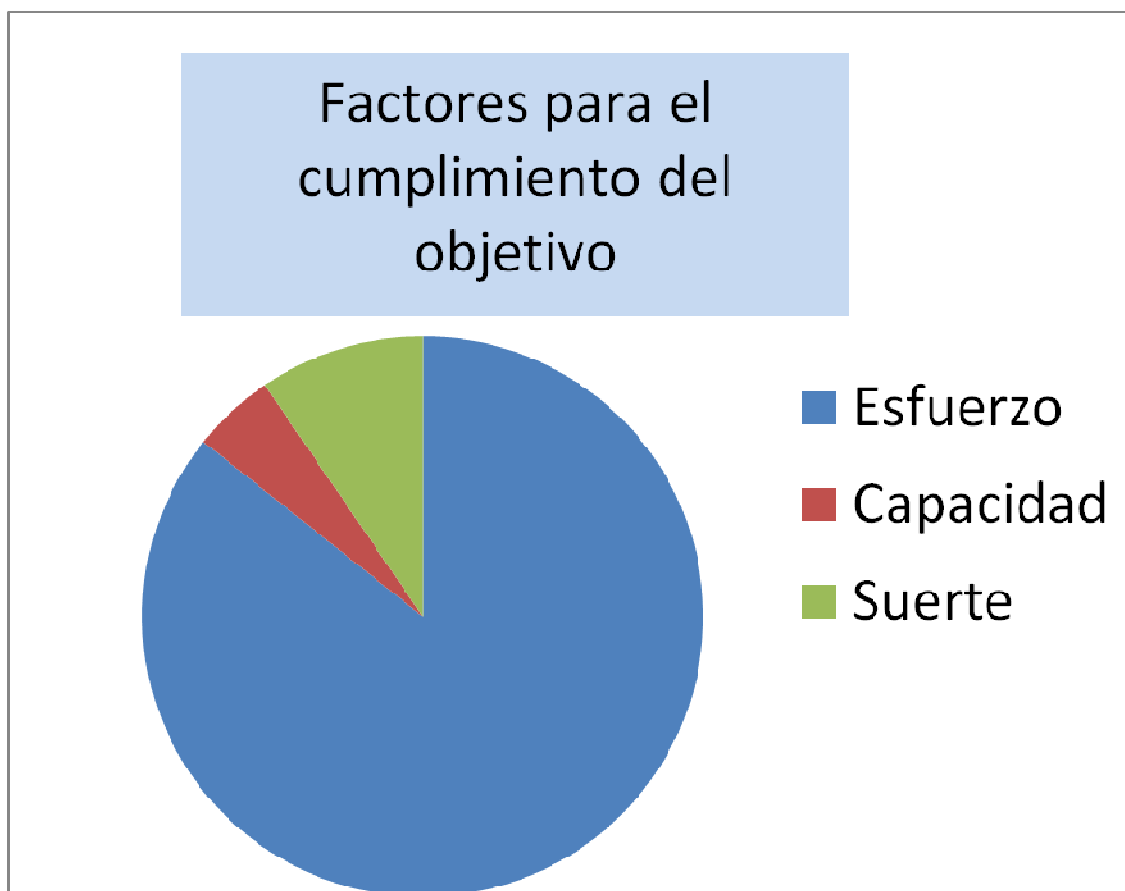
Gráfico 15 CLD Atribuciones Fracaso Alumnas Postest



El factor suerte es el más elegido por las alumnas a la hora de atribuirse un incumplimiento de un objetivo o fracaso, seguido por el esfuerzo y por último por la capacidad.

Ahora se va a ver las atribuciones causales realizadas por los alumnos. Los alumnos atribuyen el cumplimiento de un objetivo a:

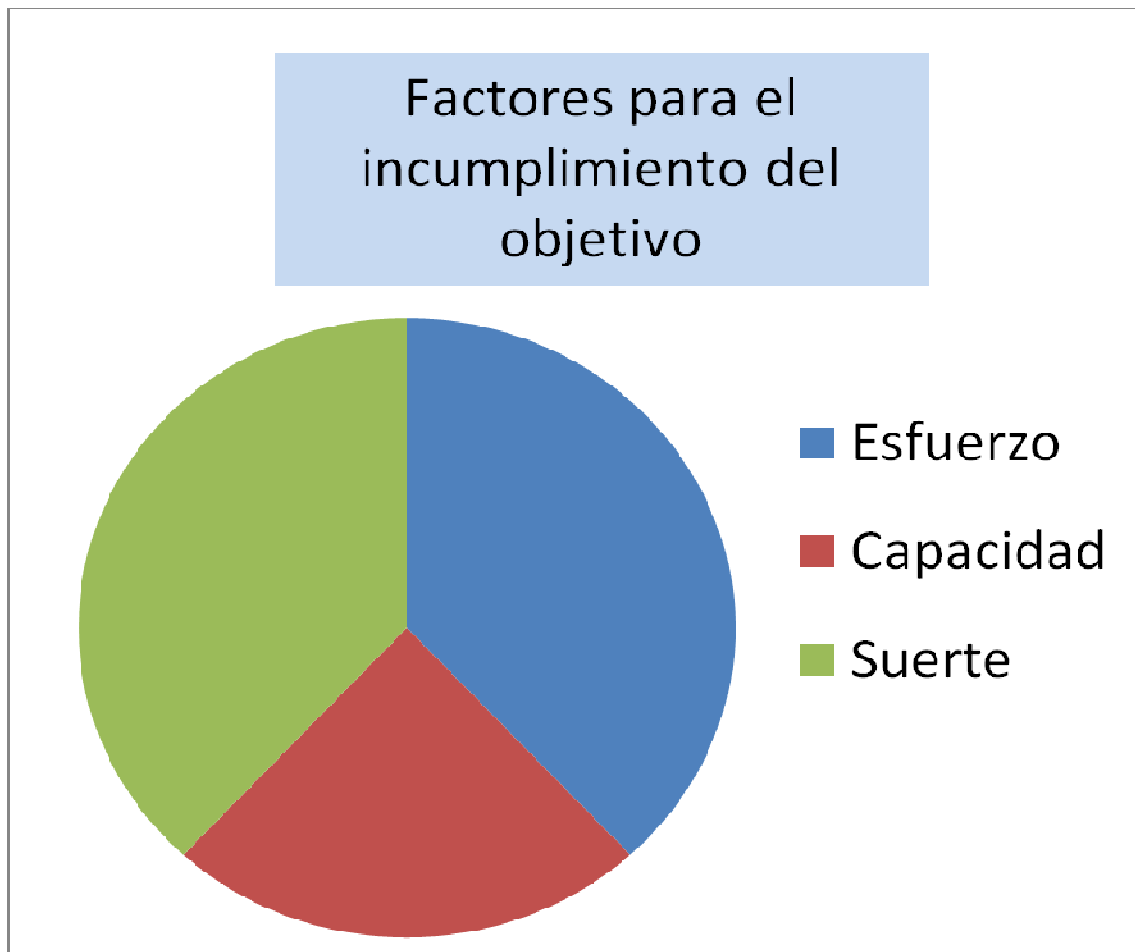
Gráfico 16 CLD Atribuciones Éxito Alumnos Postest



Los alumnos atribuyen el cumplimiento de un objetivo en su mayoría al factor esfuerzo, seguido por el factor suerte y por último el factor capacidad.

Los alumnos al atribuirse el incumplimiento de un objetivo lo hacen de la siguiente manera:

Gráfico 17 CLD Atribuciones Fracaso Alumnos Posttest



En la gráfica, se ve una división a la hora de elegir factores, los factores principales son esfuerzo y suerte, seguido de cerca por capacidad.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Encuesta.

Tras realizar la primera encuesta y sacados los primeros datos y gráficas. Se decide intervenir en la carrera de larga duración, puesto que era la segunda unidad menos valorada por los alumnos y alumnas. Además se ve una diferencia entre los propios alumnos, puesto que algunos la calificaban con un cinco mientras que otros con un uno, se va a intentar que los alumnos que mejor valoración dan a la carrera de larga duración

sigan conservando esa opinión. Por otro lado, los alumnos que peor valoración le dan a la unidad mejoren su opinión hacia ella.

Los alumnos y alumnas tienen en común que las valoraciones más repetidas por ambos es el uno y el dos. Aunque se diferencian en que en los chicos hay un mayor número de alumnos que la valoran con un cinco y un mayor número de ellos la valoran con un tres. En general, hay una mejor valoración por parte de los alumnos que por parte de las alumnas. Se va a intentar que ambos mejoren su opinión acerca de la Carrera de Larga Duración, pero especialmente las alumnas puesto que son las que peor la valoran.

Pretest.

Los alumnos y alumnas coinciden en todos los pares de ítems (salir lento antes que rápido, mantener el ritmo antes que cambiarlo, etc.).

Además, todo coinciden en dos de sus ítems más valorados como son correr fuera del colegio y mantener el ritmo.

Sin embargo, disciernen en otros de los ítems más valorados, las alumnas prefieren correr acompañadas y correr para un equipo. En el caso de los alumnos eligen correr sin contar.

Chicos y chicas coinciden en uno de los menos valorados, salir rápido, y se diferencian en que las alumnas no valoran bien correr solas y los alumnos correr contando el número de vueltas.

Más datos destacables del pretest son que las alumnas valoran mucho peor correr solas que los alumnos y por consiguiente valoran mejor correr acompañadas.

Ellos valoran mejor cambiar el ritmo que ellas. Las alumnas suspenden el ítem correr sin pertenecer a un equipo sin embargo ellos lo aprueban. Ellas valoran mucho mejor que ellos los ítems correr perteneciendo a un equipo y correr sin objetivos físicos o

emocionales. Y ellos, lógicamente, valoran mejor correr con objetivos físicos o emocionales.

Es muy interesante que los alumnos valoran mejor correr dentro del colegio que las alumnas, pero que ellas valoran mejor correr contando el número de vueltas que ellos. Rompiendo así la idea de que los hombres son más competitivos.

Hay que valorar también, que las alumnas han seleccionado con mayor nota la mayoría de los ítems que los alumnos. Esto se puede ver en la comparación de las gráficas 6 y 7.

Se va a discutir las diferencias de atribuciones causales entre las alumnas y los alumnos.

Ambos géneros atribuyen el cumplimiento del objetivo al esfuerzo como factor principal, aunque con un mayor número las alumnas (19) sobre los alumnos (17). El siguiente factor aunque muy lejano es el factor capacidad con dos alumnas que lo han elegido por tres alumnos. Y el factor suerte no fue seleccionado por ninguna alumna mientras que sí fue seleccionado por un único alumno. Es muy importante que ambos elijan el factor esfuerzo para explicar la consecución de un éxito, porque, es un factor interno, controlable e inestable, con lo que provoca un aumento de la motivación. Aunque hay que vigilar al alumno que ha elegido el factor suerte para explicar el cumplimiento del objetivo, puesto que, es un factor externo, inestable e incontrolable. Con lo cual no influye en las expectativas de éxito futuro, no tiene efectos en la autoestima, la autovalía y en la percepción de competencia. El alumno que atribuye su éxito a la suerte le provoca sentimientos de gratitud. Como se ha visto en la fundamentación teórica, Núñez (2012), González y Tourón (1992).

Estos datos concuerdan, aunque no totalmente, con la teoría de Ingles (2012) que expone que las chicas atribuyen el éxito al esfuerzo mientras que los chicos lo atribuyen a la capacidad. En el estudio realizado, ambos sexos atribuyen principalmente el éxito al esfuerzo, aunque sí que es cierto que un mayor número de alumnos que de alumnas

atribuye la capacidad como factor para el éxito. Y más alumnas relacionan el cumplimiento del objetivo al esfuerzo que los alumnos.

En el caso de incumplir un objetivo ,hay una mayor variedad de factores a los que cuales los atribuyen los alumnos y alumnas. Ellas relacionan no cumplir con el objetivo a la suerte (9), seguido por el esfuerzo (7) y por la capacidad (5).

Ellos atribuyen el fracaso de un objetivo a la suerte como principal factor, con (9) , seguido por la capacidad con (7) y el esfuerzo (5).

Es muy importante que ambos sexos atribuyan el fracaso a la suerte, como principal factor, puesto que es externa, inestable e incontrolable, de esta manera preservan el autoconcepto y la autoestima. Aunque por otro lado les puede provocar sentimientos de enfado o ira ante el fracaso.

Las chicas, a diferencia de los chicos, como segundo factor en el incumplimiento de un objetivo han elegido el esfuerzo y como tercero la capacidad, mientras que ellos optan por la capacidad como segundo factor y el esfuerzo como tercero.

Elegir el esfuerzo como factor conlleva un sentimiento de culpa, puesto que al ser un factor interno, depende de la persona. Pero aumenta la motivación hacia una futura tarea o actividad, puesto que es inestable y controlable. Por lo cual lleva a la idea de que en el siguiente intento esforzándose más se puede conseguir.

Elegir la capacidad provoca enfado o ira puesto que es un factor interno a el individuo. Además, disminuye la motivación hacia la tarea puesto que es un factor estable e incontrolable por parte del individuo.

Estos datos, no coinciden con los estudios que se han revisado, ya que, las chicas y los chicos han atribuido por igual el fracaso a la suerte. Sin embargo, las chicas sí han atribuido más el incumplimiento de un objetivo al factor esfuerzo, y los chicos a el factor capacidad. De esta manera, ambos sexo al elegir el factor suerte preservan el autoconcepto y la autoestima.

Postest

Los alumnos y alumnas en el postest, al igual que en pretest, tienen una gran diferencia a la hora de cuantificar los factores. Las chicas valoran con una puntuación mucho más alta que los chicos. De esta manera la comparación de los ítems se hace viendo las gráficas de cada género y sus valores.

Ambos coinciden en la comparación de todos los ítems (salir rápido antes que lento, mantener el ritmo antes que cambiarlo, etc.) menos en el última par de ítem donde los chicos prefieren correr y no contar (número de vueltas, tiempo, etc.) y las chicas prefieren correr contando.

Los ítems más valorados por ellas son salida lenta, mantener el ritmo constante, correr acompañado, correr para un equipo, correr con objetivos físicos o emocionales y correr fuera del colegio. Mientras que los ítems máspreciados por ellos son mantener el ritmo constante, correr acompañado, correr para un equipo, correr con objetivos físicos o emocionales, correr fuera del colegio y correr sin contar el número de vueltas. Así, se puede ver que coinciden en todos los ítems más valorados menos en contar el número de vueltas.

Los factores menos valorados son para ambos sexos la salida rápida, cambiar el ritmo, correr sólo y correr sin pertenecer a un equipo.

Datos destacables del postest son que alumnos y alumnas suspenden los mismos ítems salida rápida y correr sin pertenecer a un equipo. Ambos aprueban por la mínima correr solos. Y prácticamente valoran igual el ítem correr dentro del colegio.

Las chicas valoran mucho mejor que ellos la salida lenta y correr fuera del colegio, casi un punto de diferencia. También, los ítems mantener el ritmo constante y correr contando ,con más de un punto de diferencia entre ellas y ellos. Aunque hay un ítem que es mejor valorado por ellos que por ellas, la salida rápida, aunque ambos la suspenden como ya se ha dicho.

Ahora se va a revisar las atribuciones causales por parte de los alumnos y alumnas ante un éxito o fracaso en el postest. Antes, hay que señalar que este postest lo realizaron diecinueve chicas por veintiún chicos.

Ambos coinciden en que el principal factor que eligen para el cumplimiento de un objetivo es el esfuerzo, chicos (18) y chicas (15). En el segundo factor no coinciden, mientras las chicas como segundo factor señalan la capacidad (3), los chicos señalan la suerte (2), y en el tercero las chicas señalan la suerte (1) y los chicos la capacidad (1).

Que los dos elijan el esfuerzo, que es interno, inestable y controlable al alumno, como principal factor de un éxito, es muy positivo puesto que les aumenta la motivación a la hora de realizar de una nueva tarea. Y este es el objetivo que busca el trabajo, que los alumnos aumenten la motivación en la carrera de larga duración.

Si se atribuye un éxito a la capacidad, que es interna, estable e incontrolable, también es importante puesto que aumenta la motivación y en las expectativas de éxito futuro y a un determinado tipo de consecuencias futuras, aunque provoca sentimientos de gratitud. Y si se elige la suerte que es externa, inestable e incontrolable al individuo provoca gratitud, puesto que no ha sido logrado por consecuencias internas al individuo

En el incumplimiento de un objetivo hay una mayor igualdad de las atribuciones, las chicas lo atribuyen más al factor suerte (12) seguido por el factor esfuerzo (6) y por último, el factor capacidad (1). En el caso de los chicos hay un empate entre el factor suerte (8) y el factor esfuerzo (8) seguido por el factor capacidad (5).

Estos datos concuerdan con los estudios de Inglés (2012) que expone que las chicas atribuyen sus éxitos al esfuerzo y que las chicas hacen atribuciones externas ante el éxito.

Que las alumnas imputen el factor suerte, que es un factor externo por lo tanto no tiene efectos en la autoestima, autovalía ni en la percepción de competencia. Además, como es un factor inestable es bueno que las alumnas se lo atribuyan, puesto que en una futura actividad siempre podrá cambiar a mejor suerte. Los chicos por su lado, que atribuyan un incumplimiento a el esfuerzo o la suerte, les produce un aumento de

motivación, y al ser dos factores inestables les influye en las expectativas de éxito futuro y a un determinado tipo de consecuencias afectivas.

Las alumnas y alumnos que han elegido el factor capacidad para atribuir un fracaso, les puede provocar enfado al ser un factor interno y estable, puesto que se supone que la capacidad no varía en gran medida de una práctica a otra, además de que es un elemento que depende de cada uno.

Pretest-Posttest

Se van a definir las diferencias más destacables existentes entre el pretest y el posttest. Estas diferencias se ven por sexos.

Primero se destaca que hay dos alumnas menos en el posttest que en el pretest. Las chicas, en general, mantienen la valoración de todos sus ítems. Sin embargo, hay un dato relevante, las alumnas mejoran en un punto el factor correr contando, del pretest al posttest.

En lo referente a las atribuciones causales, en ambos test el factor más importante, en la consecución de un objetivo, es el esfuerzo, con una amplia ventaja sobre los otros dos factores, capacidad y suerte. En el incumplimiento de un objetivo se ve como las alumnas pasan de tener tres factores casi empatados en el pretest a centrarse en los factores esfuerzo y suerte en el posttest.

Son el mismo número de alumnos los que han realizado el pretest y el posttest. En general, han mantenido los datos en ambos test. Aunque, hay que destacar que han bajado la valoración media en el posttest respecto al pretest.

En lo referente a las atribuciones causales, los chicos mantiene el esfuerzo o la motivación, como el factor más importante para cumplir un objetivo. Ante el fracaso, los alumnos mejoran la valoración del esfuerzo y baja el número de alumnos que elige el factor suerte o el factor capacidad.

Con todo lo visto anteriormente, se concluye que los alumnos y las alumnas valoran positivamente la carrera de larga duración, en especial las partes que más interesan como son, la salida lenta, mantener el ritmo constante, correr acompañado, correr para un equipo, aprender a correr sin objetivos y con objetivos, aumentar el gusto por correr fuera del colegio, y saber correr contando el tiempo o el número de vueltas y también sin contarlas. Todas estas partes, permiten al alumno disfrutar de la carrera de larga duración, y compensar el esfuerzo que supone su realización.

Que elijan con una amplia mayoría el factor esfuerzo/motivación como el factor determinante en el éxito de sus objetivos es lo que ayuda a los alumnos a enfrentarse a nuevos retos relacionados con la CLD, con una mayor motivación e influyendo positivamente en la autoestima, la autovalía y el autoconcepto.

También, es trascendente que atribuyan el incumplimiento de un objetivo a los factores suerte y esfuerzo, ya que mejora la motivación ante nuevas actividades futuras relacionadas con la CLD. Los alumnos, tienen que ver la suerte como algo que no depende del alumno, con lo cual en la siguiente actividad este factor puede cambiar, siempre y cuando me siga esforzando. De lo contrario, verán la suerte como una excusa para no tener que esforzarse en la siguiente actividad puesto que como es algo externo, no está en su mano cambiarlo.

Por último, los alumnos y alumnas que se buscan con las intervenciones realizadas, son alumnos que no vean la carrera de larga duración como una actividad donde hay que dar un determinado número de vueltas en un tiempo concreto, en un lugar marcado. Si no, alumnos que salgan a correr por lugares abiertos, solos o con otros compañeros, que valoren el esfuerzo como algo positivo que te lleva a mejorar y a conocerse mejor. Este conocimiento de uno mismo les llevará a aprender a correr, sabiendo cuáles son sus posibilidades, cual es su ritmo optimo de carrera que pueden mantener. En definitiva alumnos que disfruten corriendo, este es el objetivo principal.

8. ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

Primero, se va a revisar qué tipo de estudio se ha realizado, es un estudio de investigación educativa con una clara intencionalidad educativa, se busca mejorar la educación por medio de este estudio. Concretamente, se busca aumentar la motivación hacia la carrera de larga duración.

Todos los trabajos de investigación deben tener en cuenta a la ética. Pero ¿Qué se entiende por ética? Según Buendía y Berrocal (2001, p.1):

Con sólo consultar el diccionario, ya en su primera acepción, se define este término, como la parte de la Filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre. Ateniéndonos solo a esta definición, la Ética es considerada, por muchos, sinónimo de Filosofía moral, y por lo tanto una parte de la Filosofía encargada del estudio de conductas morales. Pero esta consideración nos parece excesivamente restrictiva, reservada a los filósofos morales y alejada de nuestras posibles consideraciones.

Siempre se ha tenido presente la ética en esta investigación. Consecuentemente, se ha respetado la intimidad de los participantes, a los que se les ha informado acerca de la naturaleza del estudio. Además, en ningún caso se les ha expuesto a situaciones en las que podrían ser perjudicados o en las que se pudiera disminuir su autoestima. Siguiendo esta línea, se ha respetado la dignidad y la no discriminación de los participantes. Estos valores son irrenunciables en cualquier investigación siguiendo los códigos o normas de actuación, que exponen Buendía y Berrocal (2001, p.2):

En los últimos años (Anderson y Ball, 1978) se han realizado diferentes códigos de ética y normas de actuación para la investigación educativa. En la mayoría destacan en el ámbito escolar protección de los seres humanos, que el investigador dé a conocer su orientación y valores, que respete las condiciones de intimidad, etc.

Por último, se recuerda que, esta encuesta es totalmente anónima y se ha respetado la opinión de cada alumno en todo momento, respetando también los datos obtenidos.

Esta investigación ha respetado en todo momento los principios universales de beneficencia expuestos por Carmona et al. (2012, p. 128), el de no maleficencia, el de justicia y el de respeto por las personas. En ningún momento se ha falseado los datos con la intención de llegar a conclusiones previstas anteriormente.

9. REFLEXIONES FINALES

Quiero aprovechar estas líneas para agradecer al colegio "Campo de Borja" por el trato que he recibido, me he sentido como un compañero más. Especialmente, quiero centrarme en tres personas, la directora, la jefa de estudios y el profesor de educación física. Siempre me han ayudado en todo lo que he necesitado, siempre han escuchado todas mis propuestas y las hemos consensuado. Me han facilitado el poder realizar todas las actividades dándome su permiso y ayudándome en lo que necesitase.

Esta gran relación me ha llevado a seguir colaborando con el colegio en las siguientes unidades de natación y bicicleta. Lo cual ha sido para una oportunidad muy positiva, con la que he aprendido y he puesto en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad.

Por último quiero dar las gracias a los alumnos, sin los cuales este estudio no podría haberse realizado. Han tenido una buena disponibilidad en todo momento tanto en la realización de los documentos, como de las actividades. Así como un trato cercano y respetuoso hacia mí.

Gracias a todo esto, se ha podido realizar esta investigación donde se han obtenido datos muy interesantes sobre los alumnos y su relación con la educación física. Específicamente, sobre la carrera de larga duración, donde se ha demostrado que realizándola de una forma diferente, sacando a los alumnos del centro, relacionándola con otras unidades que gustan más a los alumnos y tratándola como una actividad grupal donde lo más importante es disfrutar corriendo, los alumnos mejoran su punto de vista. Así como se hacen atribuciones más positivas para ellos mismos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barba Martín J.J., López Pastor V.M., Aguilera Baeza R., González Pascual M., Gala Valverde A., García Pérez E. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. *Revista Digital - Buenos Aires* 105.

Bono Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Recuperado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinal.es.pdf>

Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*. 1, 1-14.

Bueno, J.A. (1993). La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>

García Bacete, F. & Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 6. 24-36

Garaigordobil Landazabal, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología* 2007. 3, 357-376.

Gómez Rijo A., Gámez Medina S., Martínez Herráez I., (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *Ágora para la ef y el deporte* 13.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Inglés C.J., Díaz Herrero A., García Fernández J.M., Ruiz Esteban C., Delgado B., Martínez Monteagudo M.C., (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista latinoamericana de Psicología* 3, 57-68.

Martín Moreno, C (2007) . Metodología de investigación en estudios de usuarios. *Revista General de Información y Documentación*.2. 129-149

Moreno, J. A., Llamas, L. S. y Ruiz, L. M. (2006): Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física, *Psicología Educativa*, 1 49-63.

Navas, L., Holgado, F.P., Soriano, J.A., Sampascual, G. (2008). El cuestionario de atribuciones para educación física: análisis exploratorio y confirmatorio. *Acción Psicológica*. 2, 77-85.

Núñez, J.L., (2009): *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

Perez-Brunicardi, D., Archilla Prat, M.T (2014). Corremontes. correr por montaña con escolares. *Espiral. Cuaderno del profesorado. Revista digital del centro del profesorado Cuevas-Olulas*. 16

Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.

11. ANEXOS

ANEXO1.

ENCUESTA SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA

Contesta de forma sincera a las siguientes preguntas. Es individual y anónima.. Las actividades son las realizadas en el área de Educación Física del CEIP Campo de Borja". Muchas gracias.

1. Edad: años

2. Género:

Chico ☐

Chica ☐

3. ¿Realizas algún tipo de deporte o alguna actividad extraescolar relacionada con el deporte?

4. ¿Qué deportes se suele ver en tu casa? ¿Qué deportes te gusta ver por la televisión?

5. Rodea con un círculo la valoración que pondrías a cada una de estas actividades según tus gustos, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo.

ACTIVIDADES	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Atletismo(salto de longitud, de altura, lanzamiento de jabalina, carrera de vallas, de relevos...)					
Carrera de Larga Duración. Resistencia. (Ej. Correr cinco vueltas al poli con un ritmo constante)					
Juegos deportivos colectivos (el gavián, pase 10, balón torre...)					
Juegos deportivos tradicionales (la varita, tres campos, roba piedras...)					
Juegos de lucha (vuelta a la tortuga, arrancar cebollas, pelea de gallos...)					
Gimnasia rítmica					
Gimnasia deportiva (volteos, volteretas, saltos, giros, encadenamientos, el pino...)					
Expresión Corporal (movilidad-inmovilidad, gestos, mímica, contar historia sin palabras...)					
Danzas (bailes, ritmos, música, coreografías...)					

Bádminton	1	2	3	4	5
Natación	1	2	3	4	5
Patinaje	1	2	3	4	5
Orientación (buscar balizas, mapas, planos, brújula, pistas...)	1	2	3	4	5
Esquí	1	2	3	4	5
Bici	1	2	3	4	5
Balonmano	1	2	3	4	5
Baloncesto	1	2	3	4	5
Floorball	1	2	3	4	5
Voleibol	1	2	3	4	5
Fútbol	1	2	3	4	5
Mini-tenis	1	2	3	4	5

6. ¿Cuántas vueltas crees que vas a realizar hoy? ¿Es importante para ti cumplir el número de vueltas que te propongas? ¿Por qué?

ANEXO 2:

Cuestionario sobre la carrera de larga duración.

Contesta de forma sincera a las siguientes preguntas. Es individual y anónima. Las actividades son las realizadas en el área de Educación Física del CEIP Campo de Borja”. Muchas gracias.

1. Edad: años

2. Género:

Chico ☐

Chica ☐

3. Cuando corro y cumplo mi objetivo previo.

(Ejemplo. Digo que voy a realizar 10 vueltas en un tiempo de 5 minutos, y realizo 10 vueltas o más)

¿Qué factor influye en el cumplimiento del objetivo?

Rodea un factor.

Esfuerzo/Motivación

Capacidad

Suerte

4. Rodea con un círculo la valoración que pondrías a cada una de estas actividades que se realizan durante la carrera de larga duración según tus gustos, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo.

ACTIVIDADES	VALORACIÓN				
Salida rápida. (Salgo a un ritmo moderado o alto y que no puedo mantener durante toda la carrera)	1	2	3	4	5
Salida lenta. (Salgo a un ritmo moderado o lento y que puedo mantener durante toda la carrera).	1	2	3	4	5
Mantener el ritmo constante	1	2	3	4	5
Cambiar el ritmo de carrera. (Unas veces corro mucho y otras voy andando).	1	2	3	4	5
Correr sólo.	1	2	3	4	5
Correr acompañado de compañeros.	1	2	3	4	5
Correr sin pertenecer a un equipo	1	2	3	4	5
Correr para un equipo o grupo de compañeros.	1	2	3	4	5
Correr sin objetivos físicos o emocionales. (No es necesario conseguir algún objeto, meta o logro “correr por disfrute”).	1	2	3	4	5
Correr con objetivos físicos o emocionales. (Corro para conseguir un objeto, meta o logro.)	1	2	3	4	5
Correr dentro del colegio.	1	2	3	4	5

Correr fuera del colegio. (Parques, calles, caminos, etc.)	1	2	3	4	5
Correr contando. (Número de vueltas, tiempo realizado, etc.)	1	2	3	4	5
Correr sin contar. (No se mide el tiempo ni las vueltas realizadas)	1	2	3	4	5

5. Cuando corro y no cumplo mi objetivo previo.
(Ejemplo. Digo que voy a realizar 10 vueltas en un tiempo de 5 minutos, y realizo menos de 10 vueltas)

¿Qué factor influye en el incumplimiento del objetivo?

Rodea un factor.

Esfuerzo/Motivación

Capacidad

Suerte/Dificultad de la tarea

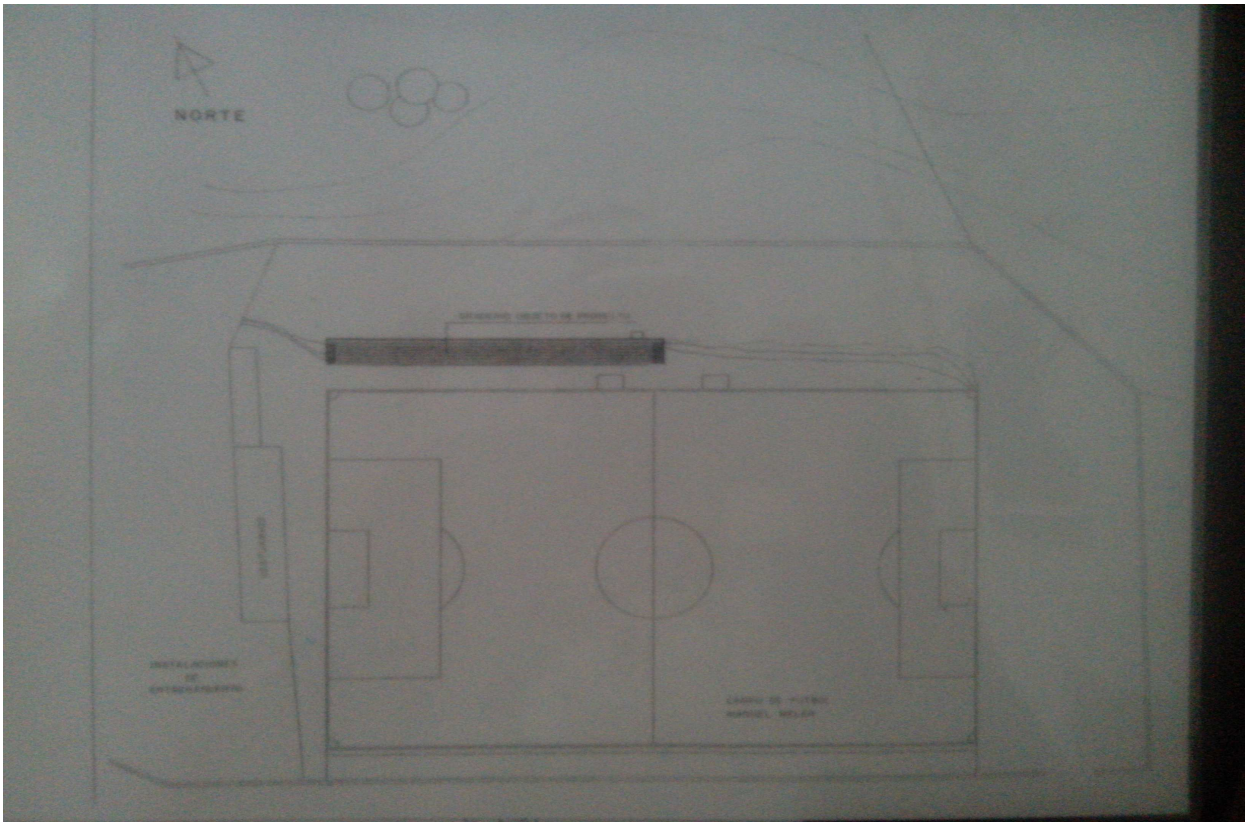
ANEXO 3:



ANEXO 4:



ANEXO 5:



ANEXO 6:

Fotos Correctas

CARRERA DE ORIENTACIÓN. 6º. Curso 14-15

Equipo: NAHUA

Capitán: LUISA DAVID

FICHA DE CONTROL (1) - Pistas Polideportivas. Tiempo: _____

PISTA 1	PISTA 2	PISTA 3	PISTA 4	PISTA 5	PISTA 6

FICHA DE CONTROL (2) - Pistas Polideportivas. Tiempo: _____

Fotos Correctas

1	✓	2	✓	3	✓
4	✓	5	✓	6	✓
7	✓	8	✓	9	✓
10	✓	11	✓	12	✓
13	✓	-		-	

ANEXO 7:





ANEXO 8:





ANEXO 9:





ANEXO 10:

